

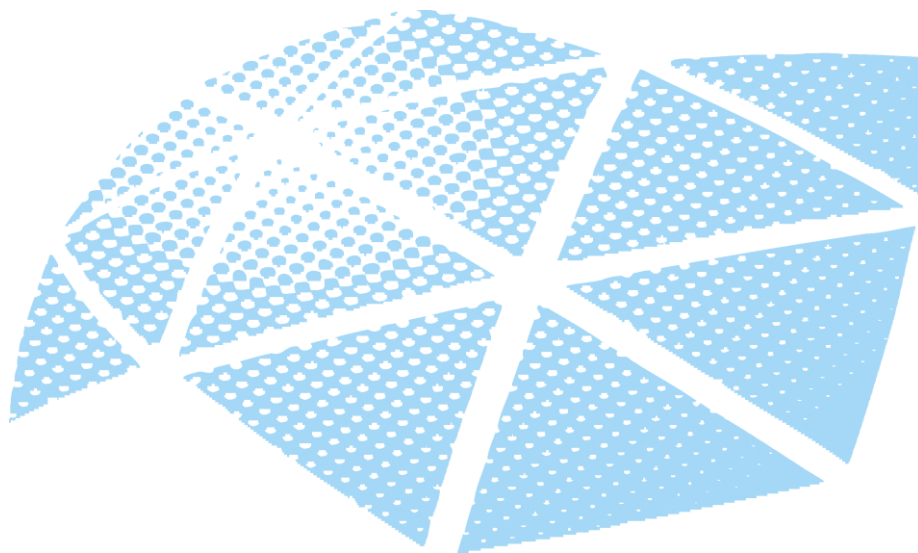


UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS CAMPUS DE MARÍLIA SÃO PAULO

SERAFIM JÚLIO KANACA DE BRAGA

PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR EM CAÁLA/ANGOLA
SOBRE O USO DO PROJETOR MULTIMÍDIA COMO TECNOLOGIA ESCOLAR.



MARÍLIA/2026

SERAFIM JÚLIO KANACA DE BRAGA

**PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR EM CAÁLA/ANGOLA
SOBRE O USO DO PROJETO MULTIMÍDIA COMO TECNOLOGIA ESCOLAR.**

Texto para dissertação de Mestrado apresentado à Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Campus de Marília, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Filosofia e História da Educação

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Clara Bortoleto Nery

MARÍLIA/2026

B813p

Braga, Serafim Júlio Kanaca de Braga

Percepção dos Professores do ensino superior em
Caála/Angola sobre o uso do Projetor multimídia
como tecnologia escolar. / Serafim Júlio Kanaca de
Braga Braga. — Marília, 2026
69 f.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual
Paulista (UNESP), Faculdade de Filosofia e
Ciências, Marília

Orientadora: Ana Clara Bortoleto Nery Nery

1. Projetor Multimídia. 2. Cultura Material Escolar.

3. Educação Em Caála. 4. Tecnologia Na Escola. I.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp.
Título. Dados fornecidos pelo autor(a).

SERAFIM JÚLIO KANACA DE BRAGA

**PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR EM CAÁLA/ANGOLA
SOBRE O USO DO PROJETOR MULTIMÍDIA COMO TECNOLOGIA ESCOLAR.**

Texto para dissertação de Mestrado apresentado à Universidade Estadual Paulista (UNESP) Faculdade de Filosofia e Ciências, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre (a) em Educação
Área de Concentração:

Data da dissertação: __22__/_07__/_2026

Banca Examinadora:

Prof (a). Dr (a). Ana Clara Bortoleto Nery
UNESP - Universidade Estadual Paulista FFC - Campus de Marília

Prof (a). Dr (a). Graziela Zambão Abdian
UNESP - Universidade Estadual Paulista FFC - Campus de Marília

Prof (a). Dr (a). Tony Honorato
Departamento de Educação/ Universidade Estadual de Londrina

Prof (a). Dr (a). Angélica Pall Oriani

UNESP - Universidade Estadual Paulista FFC - Campus de Marília

Prof. Dr. César Romero Amaral Vieira
Universidade Metodista de Piracicaba-UNIMEP

Dedico este trabalho aos meus pais, a minha esposa e filhos pelo apoio incondicional aos professores que me inspiraram ao longo da jornada acadêmica.

AGRADECIMENTOS

Institucionais:

À CAPES que através do Projeto Minter possibilitou a realização da parceria entre Unesp e o Instituto Superior Politécnico da Caála.

Ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp, campus de Marília.

A minha orientadora, Prof(a). Dr(a). Ana Clara Bortoleto Nery, pela dedicação e orientação constante.

Ao Instituto Superior Politécnico da Caála pela ajuda na parceria institucional.

Aos colegas do GEPAEFE e amigos, pela parceria e colaboração durante o desenvolvimento deste trabalho.

Pessoais:

Agradeço primeiramente a Deus pela força e sabedoria concedidas ao longo desta jornada acadêmica.

À minha família, pelo apoio incondicional e incentivo nos momentos mais difíceis.

RESUMO

Este estudo tem como objetivo analisar a percepção dos professores do ensino superior em Caála, Angola, sobre o uso do projetor multimídia como recurso tecnológico da cultura material escolar e sua aplicação no processo de ensino e aprendizagem. Enquanto ferramenta que articula elementos visuais e digitais, o projetor representa uma interseção entre materiais pedagógicos tradicionais e tecnologias contemporâneas, contribuindo para a transformação das práticas educativas. Em contextos como o de Angola, marcados por desigualdades regionais no acesso à tecnologia, o projetor multimídia assume papel estratégico, especialmente em zonas com infraestrutura limitada, onde pode potencializar o ensino mesmo diante de restrições. O problema de pesquisa formulado foi: como os professores do ensino superior em Caála percebem o uso do projetor multimídia como parte da cultura material escolar? A pesquisa, de caráter qualitativo, descritivo e exploratório, foi realizada com professores do Instituto Superior Politécnico da Caála/Angola. Os objetivos específicos consistiram em compreender como os professores do ensino superior em Caála percebem o projetor multimídia como elemento da cultura material escolar; analisar as vantagens e limitações do projetor multimídia, como tecnologia educativa, no processo de ensino e aprendizagem; e identificar os fatores institucionais, técnicos e formativos que influenciam a adoção e o uso eficaz do projetor multimídia nas salas de aula universitárias. Os referenciais teóricos foram Silva e Souza (2019), Dussel (2010), Rocha (2018) e Julia (2001) entre outros, que discutem respectivamente a integração das tecnologias digitais, o papel das mídias no ensino superior, a cultura material escolar e a relação entre recursos tecnológicos e cotidiano escolar. Os resultados indicam que o projetor multimídia é percebido como ferramenta que faz parte da cultura material escolar, mas enfrenta limitações ligadas à infraestrutura e formação docente. Reconhece-se, contudo, que o estudo apresenta limites metodológicos, como a amostra restrita a oito docentes de apenas três cursos, o que reduz a possibilidade de generalização dos resultados. Além disso, a necessidade de introduzir previamente o conceito de cultura material escolar aos entrevistados evidencia que o termo ainda não é consolidado no contexto local, o que pode ter influenciado as respostas. Conclui-se que o uso do projetor multimídia demanda políticas institucionais de apoio e capacitação contínua para potencializar o ensino superior angolano. Permanecem em aberto questões como: a percepção dos estudantes sobre o recurso, o impacto direto na aprendizagem e a articulação com outras tecnologias presentes na cultura material escolar. Tais aspectos apontam para a necessidade de investigações futuras que ampliem o escopo e aprofundem a compreensão sobre a integração tecnológica no ensino superior em Angola.

Palavras-chave: Projetor Multimídia; Cultura Material Escolar; Educação Em Caála; Tecnologia Na Escola.

Abstract: This study aims to analyze the perception of higher education professors in Caála, Angola, regarding the use of the multimedia projector as a technological resource of school material culture and its application in the teaching and learning process. As a tool that articulates visual and digital elements, the projector represents an intersection between traditional pedagogical materials and contemporary technologies, contributing to the transformation of educational practices. In contexts such as Angola, marked by regional inequalities in access to technology, the multimedia projector assumes a strategic role, especially in areas with limited infrastructure, where it can enhance teaching even under restrictive conditions. The research problem formulated was: how do higher education professors in Caála perceive the use of the multimedia projector as part of school material culture? The study, of a qualitative, descriptive, and exploratory nature, was conducted with professors from the Instituto Superior Politécnico da Caála/Angola. The specific objectives consisted of understanding how professors perceive the multimedia projector as an element of school material culture; analyzing the advantages and limitations of the multimedia projector as an educational technology in the teaching and learning process; and identifying the institutional, technical, and formative factors that influence the adoption and effective use of the multimedia projector in university classrooms. The theoretical references were Silva and Souza (2019), Dussel (2010), Rocha (2018), and Julia (2001), among others, who respectively discuss the integration of digital technologies, the role of media in higher education, school material culture, and the relationship between technological resources and school daily life. The results indicate that the multimedia projector is perceived as a tool that is part of school material culture but faces limitations related to infrastructure and teacher training. It is recognized, however, that the study presents methodological limits, such as the sample restricted to eight professors from only three courses, which reduces the possibility of generalizing the results. Furthermore, the need to previously introduce the concept of school material culture to the interviewees shows that the term is not yet consolidated in the local context, which may have influenced the responses. It is concluded that the use of the multimedia projector requires institutional policies of support and continuous training to strengthen higher education in Angola. Open questions remain, such as students' perception of the resource, its direct impact on learning, and its articulation with other technologies present in school material culture. These aspects point to the need for future investigations that broaden the scope and deepen the understanding of technological integration in higher education in Angola.

Keywords: Multimedia Projector; School Material Culture; Education In Caála; Technology In Schools.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	10
1) INTRODUÇÃO	12
Evolução da cultura material em Angola	17
Educação colonial, pós-independência e guerra civil	19
Educação em Huambo/Angola	24
Educação em Caála/Huambo/Angola: o ISP Caála	26
Desafios da Educação em Angola	27
2) FUNDAMENTOS TEÓRICOS.....	29
Definição e Conceito de cultura material escolar	29
Papel do material escolar e sua relação com as tecnologias	40
O projetor multimídia como recurso pedagógico	43
Percepção docente e formação tecnológica	46
Políticas educacionais e uso de tecnologias em Angola	48
3) PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	50
4) PERCEPÇÃO E EXPERIÊNCIA NO USO PEDAGÓGICO DO PROJETOR MULTIMÍDIA	53
Projetor multimídia enquanto artefato da cultura material escolar	53
Projetor multimídia enquanto tecnologia educativa	56
Significados atribuídos ao projetor como objeto escolar	59
Projetor multimídia como ferramenta inovadora para as práticas pedagógicas	59
5) CONSIDERAÇÕES FINAIS	65
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	69
APÊNDICES	73
Apêndice A– Roteiro De Entrevista	73
Apêndice B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	76
ANEXOS	77
Anexo A- Declaração Do Comité De Ética	77

APRESENTAÇÃO

Nascido em 19 de março de 1990, no município de Caála, província do Huambo, Angola, toda minha escolarização básica ocorreu nesta localidade. Graduei-me em Biologia pelo Instituto Superior de Ciências da Educação do Huambo, concluído em 2015, e mesmo antes atuava como professor, desde 2010, no ensino geral. No momento estou como docente do Instituto Superior Politécnico da Caála (ISP-Caála) desde 2020, pertencendo ao Departamento de Ciências da Educação e sou responsável pelas disciplinas de Estágio Supervisionado, Biologia, Anatomia e Fisiologia Humana e Educação Ambiental.

Ao ingressar no Mestrado Interinstitucional da Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho” (UNESP), campus de Marília, após as primeiras conversas com minha orientadora, decidimos optar como tema da investigação a " percepção dos professores do ensino superior em Caála/Angola sobre o uso do projetor multimídia como tecnologia escolar." Minha escolha por esse tema nasce de uma profunda paixão pelas tecnologias digitais, que considero fundamentais para dinamizar e enriquecer o ensino. No âmbito da cultura material escolar, optei por investigar o projetor multimídia em virtude de seu papel relevante na motivação dos estudantes e na transformação das práticas pedagógicas. Durante minhas experiências docentes em disciplinas de anatomia e fisiologia humanas, constatei que o uso desse recurso favorecia significativamente a compreensão dos conteúdos, sobretudo pela projeção de imagens que ampliavam a percepção dos alunos. Em contrapartida, quando o projetor não era utilizado, os estudantes manifestavam insatisfação, indicando que a ausência desse suporte visual dificultava o acompanhamento das aulas. Assim, o projetor multimídia se evidencia como um artefato escolar que não apenas mediatiza o processo de ensino, mas também contribui para a construção de ambientes de aprendizagem mais dinâmicos e eficazes. Para mim, o projetor não é apenas um recurso técnico: ele representa uma mudança simbólica na forma como o conhecimento é apresentado, compartilhado e discutido em sala de aula. É um marco da transição entre o ensino tradicional e o uso de tecnologias digitais, especialmente em contextos como o da Caála, onde a tradição de empreendedorismo e inovação na universidade convive de maneira singular. Ao

investigar os usos das tecnologias pelos professores, pretendo compreender como ele é apropriado, valorizado ou mesmo limitado no cotidiano escolar. Essa análise permitirá não apenas discutir seu uso técnico, mas também os significados culturais e pedagógicos que lhe são atribuídos.

Acredito que esta pesquisa possa contribuir para os debates acadêmicos sobre a formação docente, o uso de infraestruturas tecnológicas como o novo campus do ISP-Caála, em construção desde 2023 e a valorização da cultura escolar local, fortalecendo o diálogo entre práticas educativas e os desafios contemporâneos da educação superior em Angola/Huambo de forma geral e muito em particular em Caála.

INTRODUÇÃO

A cultura material refere-se ao conjunto de elementos físicos produzidos, utilizados e transformados por uma sociedade, como ferramentas, edificações, vestimentas, obras de arte e dispositivos tecnológicos. Estes objetos não apenas cumprem funções práticas, mas também expressam os modos de vida, os valores, as crenças e os saberes de um grupo social, funcionando como manifestações concretas da cultura, perceptíveis pelos sentidos e carregadas de significados simbólicos. No contexto educacional, a cultura material escolar abrange os recursos e instrumentos que mediam o processo de ensino e aprendizagem, como livros, quadros, carteiras, computadores e projetores multimídia. Esses artefatos não são neutros, eles influenciam e são influenciados pelas práticas pedagógicas, pelas políticas institucionais e pelas concepções de ensino dos sujeitos envolvidos.

Tecidas tais considerações e partindo do projetor de multimídia como objeto inerente a cultura material escolar, passamos a propor os elementos que orientaram a trajetória de investigação. Como problema de pesquisa, propomos compreender como os professores do ensino superior em Caála percebem o uso do projetor multimídia como parte da cultura material escolar?

A realização da pesquisa se justifica tendo em vista a ausência de pesquisas correlatas em Caála, a relevância das tecnologias de ensino na formação nos cursos de licenciatura, bem como a contribuição que poderemos oferecer ao Instituto Politécnico.

A cultura material escolar abrange os recursos físicos presentes no ambiente educacional, como livros, cadernos, mobiliário e, especialmente, dispositivos tecnológicos como o projetor multimídia. Com o avanço das tecnologias, esses materiais passaram por transformações significativas, influenciando diretamente as práticas pedagógicas e abrindo espaço para novas abordagens no processo de ensino e aprendizagem.

A inserção de dispositivos eletrônicos e plataformas digitais nas salas de aula não apenas moderniza o acesso ao conhecimento, mas também fortalece a interação entre professores e alunos, promovendo um ambiente mais dinâmico, colaborativo e alinhado às exigências da era digital. Nesse contexto, compreender a percepção dos docentes sobre o uso do projetor multimídia em Caála, Angola, permite avaliar como essa ferramenta impacta a experiência educacional e contribui para práticas pedagógicas mais críticas e contextualizadas.

Ao investigar essa temática a pesquisa busca refletir sobre a interrelação entre cultura material escolar e tecnologias, destacando como esses elementos influenciam o cotidiano escolar, a formação dos alunos e a atuação docente. Assim, pretende-se contribuir para o desenvolvimento de práticas educativas mais eficazes e relevantes, capazes de responder aos desafios contemporâneos e promover uma educação que se reinventa continuamente.

O objetivo central da investigação foi analisar a percepção dos professores do ensino superior em Caála/Angola sobre o uso do projetor multimídia como recurso tecnológico da cultura material escolar e sua aplicação no processo de ensino e aprendizagem. Para tanto, estabelecemos os objetivos específicos que foram: compreender como os professores do ensino superior em Caála percebem o projetor multimídia como elemento da cultura material escolar; analisar as vantagens e limitações do projetor multimídia, como tecnologia educativa, no processo de ensino e aprendizagem; e identificar os fatores institucionais, técnicos e formativos que influenciam a adoção e o uso eficaz do projetor multimídia nas salas de aula universitárias. Tendo estes elementos partimos para a discussão dos referenciais teóricos que nos ajudaram a compreender e analisar nosso objeto de pesquisa.

O projetor multimídia, em particular, tem se consolidado como um dos principais dispositivos tecnológicos utilizados nas salas de aula do ensino superior, promovendo a visualização de conteúdo, a dinamização das aulas e a ampliação das possibilidades comunicativas entre professores e estudantes. No entanto, sua presença e uso não se limitam à técnica, ele carrega consigo significados culturais, representações simbólicas e desafios pedagógicos que merecem ser investigados.

Diante disso, esta pesquisa propõe analisar a percepção dos professores do ensino superior em Caála/Angola, sobre o uso do projetor multimídia como objeto tecnológico da cultura material escolar, buscando compreender como esse recurso é integrado às práticas docentes, quais sentidos lhe são atribuídos e de que forma contribui ou não para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

Lima (2023) enfatiza que a cultura material é a dimensão concreta das relações sociais, sendo fundamental para a investigação da emergência, manutenção e transformação de sistemas socioculturais. Ela argumenta que os objetos materiais são agentes ativos na construção e negociação das relações sociais.

A cultura material escolar para nós, engloba todos os elementos físicos, espaços e objetos que influenciam a vivência educativa, desde a estrutura do prédio

escolar até os recursos pedagógicos e tecnologias empregadas no processo de ensino e aprendizagem. Ela abrange tanto os elementos fixos, como a construção e o design da escola, quanto os móveis, como, carteiras, lousas, livros, projetores multimídia etc.

Paes e Trindade (2024), em suas pesquisas sobre a cultura material escolar como fonte para a história da educação, argumentam que a cultura material escolar é fundamental para compreender os processos educativos vinculados a contextos e épocas específicas. Elas ressaltam a importância de preservar essas fontes documentais para salvaguardar a memória e a história das instituições educacionais.

Alves (2024), propõe uma reflexão sobre a materialidade da escola, considerando-a não apenas em seu aspecto pedagógico, mas também simbólico. Ela destaca a relevância da cultura de massas e a produção e circulação de mercadorias como elementos que influenciam a cultura material escolar, sugerindo que os objetos escolares são portadores de significados que vão além de sua função utilitária.

O termo "tecnologia" nos faz pensar em evolução, progresso e praticidade, mesmo sabendo que não só. Seu desenvolvimento contínuo impacta diretamente a vida das pessoas, modificando o ser humano e sua cultura. Porém, entender o que é tecnologia vai além do fascínio que ela desperta. O uso excessivo e a dependência dela podem gerar contradições, já que pode ser utilizada tanto para fins positivos quanto negativos.

Em nossa concepção, cultura material e tecnologia estão profundamente conectadas, influenciando-se mutuamente. A tecnologia surge como resultado das expressões materiais de uma sociedade, refletindo seus costumes, desejos e prioridades. Por outro lado, entendemos que ela transforma a cultura material ao modificar os objetos, as rotinas e as formas de viver das pessoas. O uso das tecnologias na educação, tem vindo a modificar significativamente o processo de ensino e aprendizagem. À medida que o tempo passa, o número de ferramentas digitais vem aumentando em salas de aulas; tanto professores quanto alunos têm acesso a estes meios que fortalecem o ensino. As tecnologias permitem personalizar o aprendizado, promover e incentivar os estudantes em salas de aulas, para além de garantir novas oportunidades para o desenvolvimento de competências e habilidades fundamentais para os discentes.

De acordo com Peixoto e Araújo (2012) a tecnologia pode ser vista como um poderoso discurso que constrói uma realidade a partir da maneira como ela representa

o mundo e no modo de como produz racionalidades particulares e dominantes, bem como regras da razão. Criar particularidades no ensino, ao utilizar a tecnologia como um discurso e uma estratégia, é um importante meio de governar a educação.

Continuando com Peixoto e Araújo (2012), a tecnologia, como discurso, conecta a reforma, a organização e a ordem na sala de aula e, de acordo com a escala e o escopo do discurso, pode focar tanto no design total do sistema, quanto em pequenos procedimentos da sala de aula. A emergência de tecnologias digitais como mediadoras do conhecimento e da experiência humana não apenas transforma os modos de ensinar e aprender, mas também redefine os próprios contornos da realidade educacional. A escola, enquanto espaço simbólico e prático de formação, passa a operar em um ecossistema onde algoritmos, redes e inteligências artificiais moldam os percursos cognitivos e afetivos dos sujeitos. Essa reorganização não é neutra, ela carrega consigo valores, interesses e visões de mundo que influenciam profundamente a juventude e suas formas de estar no mundo.

Em nosso entender, a juventude contemporânea, imersa em fluxos contínuos de informação e conectividade, desenvolve competências e sensibilidades que desafiam os modelos pedagógicos tradicionais. A tecnologia, nesse contexto, não é apenas ferramenta, mas linguagem, ambiente e cultura. Ela propõe novas formas de interação, colaboração e construção de sentido, exigindo da escola uma postura crítica e criativa diante das transformações em curso. A educação, portanto, deve se posicionar como espaço de curadoria ética e epistemológica, capaz de orientar os sujeitos na navegação por territórios digitais complexos e muitas vezes ambíguos.

Pensamos nós que ao unir aprendizagens, comportamentos e artefatos inteligentes, a tecnologia constrói uma visão dominante da realidade que pode tanto ampliar quanto limitar horizontes. Por um lado, ela oferece possibilidades inéditas de personalização, acessibilidade e inovação pedagógica. Por outro, corre o risco de reforçar lógicas de controle, vigilância e padronização, especialmente quando guiada por interesses mercadológicos. É nesse ponto que se torna urgente pensar a tecnologia não como fim, mas como meio, um meio que deve estar ao serviço de uma educação emancipadora, plural e comprometida com a formação integral dos sujeitos.

A concepção de sociedade que se desenha a partir dessa articulação entre juventude, tecnologia e futuro é marcada por tensões e potencialidades. A escola do século XXI não pode se limitar a reproduzir conteúdos; ela deve formar cidadãos críticos, capazes de compreender e intervir nas dinâmicas sociotécnicas que moldam

o mundo. Isso implica reconhecer que o ensino não se dá apenas na transmissão de saberes, mas na construção de sentidos, na mediação de conflitos e na promoção de experiências significativas. A tecnologia, nesse processo, deve ser pensada como aliada, mas uma aliada que precisa ser constantemente interrogada, contextualizada e ressignificada.

Concluimos que, a introdução da tecnologia no ensino exige uma nova gramática educacional, capaz de integrar inovação e reflexão, técnica e ética, presente e futuro. A juventude, como protagonista desse movimento, demanda espaços de escuta, experimentação e criação. E a escola, como instituição social, precisa se reinventar para acolher essa nova realidade, sem perder de vista sua missão fundamental: formar sujeitos livres, conscientes e capazes de transformar o mundo.

Tendo em vista atender ao relatório de dissertação que ora apresentamos, estruturamos o texto da seguinte forma: 1) Contexto histórico e educacional; nesta seção tratamos do contexto histórico-educacional angolano, desde a colonização marcado, até as reformas que se deram depois do conflito armado em 2002; 2) Fundamentos teóricos; nesta seção, analisamos as contribuições de Souza (2023), que destaca a cultura material escolar como elemento influente no ensino e na aprendizagem, articulada com outros autores; 3) Procedimentos metodológicos desta pesquisa seguiram uma abordagem qualitativa, de caráter descritivo e exploratório, realizada com professores do Instituto Superior Politécnico da Caála por meio de entrevistas semiestruturadas, observação direta e análise documental. Elaboramos o roteiro com questões abertas; 4) Análise e discussão dos resultados nesta seção, abordamos os resultados que evidenciaram a percepção favorável dos professores sobre o projetor multimídia como parte da cultura material escolar que para Vera Lucia Gaspar da Silva e Gizele de Souza (2019), a cultura material escolar deve ser entendida como parte constitutiva da história da educação, pois os objetos escolares carregam marcas de projetos políticos, pedagógicos e sociais; e 5) Resultados Parciais: Relação entre resultados e objetivos da pesquisa, revelando que o projetor foi considerado sim parte da cultura material escolar, essencial e transformador, mas condicionado à superação de barreiras institucionais e técnicas.

1) CONTEXTO HISTÓRICO E EDUCACIONAL

Evolução da cultura material em Angola

Para compreendermos a evolução da cultura material em Angola é necessário entendermos a história da educação em Angola, sobretudo a educação colonizadora. Segundo Zau (2011), a educação em Angola antes da colonização portuguesa era profundamente enraizada na cultura dos povos africanos, especialmente os Bantu, e caracterizava-se por ser comunitária, oral e voltada para a formação integral do indivíduo.

O autor, ao abordar a educação angolana no período pré-colonial, destaca que os saberes eram transmitidos por meio da oralidade, da convivência e dos rituais de iniciação, com forte presença dos mais velhos como figuras centrais no processo educativo. Essa educação não se dava em instituições formais, mas sim no cotidiano das comunidades, onde a aprendizagem estava integrada à vida social, econômica e espiritual.

Tal forma de educação foi profundamente desvalorizada e desestruturada com a chegada dos colonizadores, que impuseram um modelo escolar europeu, alheio às realidades locais. Esse processo resultou em um “*epistemicídio*”, ou seja, a destruição de saberes tradicionais africanos, substituídos por uma educação colonial voltada à assimilação cultural e à submissão política.

Samuels (2011), descreve a educação colonial em Angola como um sistema excludente, elitista e profundamente marcado pela lógica da dominação portuguesa, voltado para a assimilação cultural e a manutenção da ordem colonial. O sistema educacional imposto durante o período colonial em Angola tinha como principal objetivo preservar o controle português, estruturando-se de maneira a perpetuar as desigualdades sociais e restringir o acesso da população angolana à educação formal. O autor argumenta que o sistema educacional em Angola foi estruturado para servir aos interesses da administração colonial portuguesa, priorizando a formação de uma elite local que pudesse colaborar com o regime colonial, enquanto a maioria da população angolana permanecia excluída do acesso à educação formal.

De acordo com Zau (2011), a Igreja Católica teve um papel fundamental na educação durante o período colonial em Angola, especialmente após a Concordata firmada entre Portugal e o Vaticano em 1940. Esse acordo atribuiu à Igreja a responsabilidade pela educação primária dos povos indígenas, enquanto o Estado

português ficou encarregado de educar os brancos e as camadas sociais mais favorecidas da população mestiça e negra. A proposta educacional da Igreja estava voltada para a assimilação cultural dos angolanos, buscando moldá-los segundo os valores e padrões portugueses. Isso resultou na imposição de uma cultura dominante e na redução da diversidade étnica local. Durante a maior parte da colonização, o acesso à educação foi restrito a uma minoria privilegiada, deixando a maioria da população angolana sem ensino formal ou limitada ao ensino básico ministrado nas missões religiosas.

Desde o século XVI, no Reino do Congo, missionários católicos já atuavam na alfabetização e na promoção da língua portuguesa, criando escolas e seminários para formar tanto africanos quanto portugueses. Assim, a educação foi utilizada como uma ferramenta de dominação e controle, integrada à política de “portugalização” implementada pelo regime colonial (Zau, 2011).

A abertura de escolas formais jesuítas passou a ser a tarefa principal e fundamental do processo de evangelização dos nativos e, conseqüentemente, dos objetivos colonizadores portugueses. Segundo Silva Neto (2010), essa missão educativa não se limitava à instrução religiosa, mas articulava-se diretamente com os interesses políticos e culturais da expansão colonial. A escola, nesse contexto, tornou-se um instrumento estratégico de dominação, atuando como espaço de difusão da fé cristã e da cultura europeia, ao mesmo tempo em que contribuía para a consolidação da presença portuguesa em território africano.

O autor afirma que os jesuítas, ao estabelecerem instituições escolares em Angola, introduziram um modelo de ensino formal que até então era inexistente nas estruturas tradicionais africanas. Essa escolarização, embora restrita e seletiva, representou uma ruptura significativa com os modos de transmissão de saberes próprios das comunidades locais, baseados na oralidade, na convivência e nos rituais de iniciação. A escola jesuíta impunha uma nova lógica de aprendizagem, centrada na escrita, na disciplina e na hierarquia, moldando os sujeitos conforme os valores europeus e cristãos.

Ainda segundo Silva Neto (2010), os colégios jesuítas funcionavam como centros de formação religiosa e intelectual, onde se ensinava leitura, escrita, latim, doutrina cristã e, em alguns casos, noções de matemática e filosofia. No entanto, esse ensino era voltado prioritariamente para os filhos dos colonos e para os nativos que aceitavam a conversão religiosa e a assimilação cultural. A educação oferecida pelos

jesuítas não visava à emancipação dos africanos, mas à sua integração subordinada ao projeto colonial. Assim, a escola formal introduzida pelos jesuítas cumpria dupla função: evangelizar e civilizar, segundo os padrões europeus.

O autor também destaca, que não se pode deixar de reconhecer que os jesuítas desempenharam um papel importante na introdução da escola formal em Angola. Foram pioneiros na organização de espaços educativos sistematizados, contribuindo para a estruturação inicial do sistema escolar no país. Contudo

é necessário compreender que essa contribuição esteve profundamente marcada por uma lógica de exclusão e aculturação. Com isso, concluímos que, a educação jesuíta, embora tenha deixado um legado institucional, também promoveu o apagamento de saberes locais e a imposição de uma visão de mundo eurocêntrica. Portanto, ao analisar o papel dos jesuítas na educação angolana, é fundamental adotar uma perspectiva crítica, que reconheça tanto os avanços quanto os limites desse processo. A escola formal, introduzida sob os auspícios da evangelização, foi um dos pilares da colonização, e sua memória deve ser revisitada à luz dos desafios contemporâneos de construção de uma educação plural, inclusiva e enraizada nas realidades culturais africanas.

Educação colonial, pós-independência e guerra civil

A história da educação colonial em Angola compreende distintos períodos. O primeiro é o período Jesuíta acima descrito de 1575 a 1759, sua principal finalidade era a catequização dos povos indígenas, com o objetivo de converter os nativos à fé católica. A educação era profundamente ligada à doutrina cristã e à moral religiosa. Segue-se o pombalino de 1759 a 1792. As reformas pombalinas se contrapõem ao período de ideias religiosas na educação e, com base em idéias laicas, inspiradas no iluminismo, instituem o privilégio do estado português sobre a educação. Essas reformas se inserem no quadro das reformas modernizantes, levadas a cabo por Marquês de Pombal, visando colocar Portugal à altura do século XVIII caracterizado pelo iluminismo. A educação Joanina de 1792 a 1845 este período foi de instabilidade política e estabelecimento da República em Portugal (Silva Neto, 2010, p.112).

Neste período, iniciou-se também o processo da abolição da escravatura. Nenhuma política educacional se desenvolveu. A educação portuguesa apresentou

um atraso semelhante ao do período anterior a 1772. Durante este período (meados do século XIX) identificou-se a disputa do monopólio comercial, disto decorrendo a defesa da abertura dos portos, depois com a submissão política à metrópole, sucedeu-se a defesa da autonomia política. Segue-se então a Educação Falcão e de Rebelo da Silva de 1845 a 1926, foi o marco na história da educação. Neste local acontece a organização do ensino primário em Angola. O Ministério e Secretaria de estado dos negócios da marinha e ultramar, sob comando de Joaquim José Falcão, publica o decreto de 14 de agosto de 1845, que organiza o ensino primário nas colônias, estabelecendo um conselho inspetor em cada uma delas, escolhido pelo governo de Lopes de Lima (António, 2024).

O ministro José Falcão promulgou um decreto que, pela primeira vez, criticava o modelo educacional aplicado nas colônias. Em Angola, foram estabelecidos dois níveis distintos de ensino primário: o primeiro, equivalente ao ensino inicial existente em Portugal, e o segundo, chamado ensino primário superior, que representa o nível mais avançado de educação disponível no território angolano. Esse sistema educacional tinha como finalidade preparar jovens para ocupar funções de liderança em setores como o comércio e os serviços (Silva Neto 2010).

O período da Educação salazarista de 1926 a 1961, tal como nos períodos anteriores, a história da educação em Angola no período salazarista, esteve sob a proteção dos padroados, das concordatas e dos acordos, das ordens religiosas e dos decretos do estado fascista de Oliveira Salazar e Marcelo Caetano. As missões católicas se constituíram em instrumentos importantes na propagação da ideologia colonialista. Os missionários protestantes aumentaram seu interesse pela educação dos nativos de Angola, embora os missionários católicos continuassem a ter, oficialmente, papel preponderante. Porém, o decreto 518 de 16 de abril de 1927 que reorganiza o ensino primário na colônia em Angola, considerava apenas as ações educativas do estado e das missões católicas, conferindo a estes o encargo do ensino primário e da propagação da língua portuguesa (António, 2024).

A educação em Angola, no período de 1961 a 1974, foi caracterizada pela desintegração do sistema colonial, onde teve como resultado a eclosão em movimentos nacionalistas para a independência política, com o crescimento da tomada de consciência nacional dos nativos de que a educação era na sua essência desestruturada do ponto de vista pedagógico-científico. Na década de 1960, havia nas missões protestantes mais de 50 escolas primárias e cerca de 1200 escolas de

adaptação, que eram na verdade um ramo da obra de evangelização, tendo como único objetivo atrair as crianças e ensinar-lhes as verdades do evangelho e preparar os que já possuíam conhecimentos da vida cristã para darem a conhecer o evangelho aos outros (Silva Neto, 2010).

Após o país conquistar sua independência em 1975, depois de um extenso período de colonização portuguesa, Angola se deparou com um sistema educacional marcado por desigualdade e exclusão. A maioria da população não sabia ler nem escrever, e o acesso à educação estava fortemente concentrado nas áreas urbanas. Além disso, havia uma grande carência de professores qualificados, infraestrutura escolar adequada e materiais didáticos essenciais para o ensino.

Após a independência, o governo do MPLA (Movimento Popular de Libertação de Angola) assumiu o controle do sistema educacional, desvinculando-o da Igreja Católica e das missões religiosas. O objetivo era democratizar o acesso à educação e moldá-lo de acordo com a identidade cultural angolana. Para isso, adotou-se uma abordagem pedagógica transformadora, baseada em princípios marxistas, voltada para a construção de uma nova sociedade (Ferreira, 2008).

No entanto, o autor salienta que, a implementação desse projeto enfrentou sérios obstáculos, principalmente devido à guerra civil que assolou o país entre 1975 e 2002. O conflito armado causou a destruição de inúmeras escolas, muitas das quais foram convertidas em instalações militares. Como resultado, o país enfrentou uma grave escassez de infraestrutura educacional e de recursos básicos, como livros, carteiras, quadros-negros e cadernos. Em várias regiões, as aulas ocorriam de forma precária, com recursos extremamente limitados.

Apesar das dificuldades, o governo contou com o apoio de países aliados, como Cuba e a União Soviética, que contribuíram com o envio de professores e materiais escolares, ajudando a manter o funcionamento mínimo do sistema educacional durante os anos de guerra.

A Materialidade da Escola Colonial em Angola

De acordo com Zau (2009), a materialidade escolar colonial refere-se ao conjunto de elementos físicos e simbólicos presentes na escola durante o período colonial, que contribuíam para a difusão da cultura do colonizador e para a formação de sujeitos alinhados aos valores europeus.

Esses elementos materiais não tinham apenas uma função pedagógica, mas também ideológica e cultural, pois ajudavam a consolidar o projeto de dominação cultural implementado pelo sistema colonial. Segundo o autor, a materialidade escolar colonial incluía principalmente, livros e manuais escolares importados de Portugal, que transmitiam conteúdos centrados na história, cultura e valores europeus, carteiras e mobiliário escolar padronizado, organizados segundo o modelo das escolas portuguesas, quadros negros e materiais didáticos, utilizados para reproduzir métodos pedagógicos europeus, edifícios escolares e sua arquitetura, que seguiam padrões coloniais e simbolizavam a presença do poder colonial, símbolos e práticas escolares, como a língua portuguesa como língua de ensino e os conteúdos curriculares centrados na cultura do colonizador (Zau, 2009).

Os objetos escolares da Angola colonial, livros importados, carteiras, quadros e edifícios não eram neutros, mas instrumentos de dominação cultural, usados para impor valores europeus e marginalizar os saberes locais. A obra de Martins dos Santos (1998), mostra como a materialidade da escola foi parte essencial do projeto colonial, moldando práticas e mentalidades. O currículo era estruturado em torno de manuais vindos de Portugal, que transmitiam uma visão eurocêntrica da história e da cultura. Segundo Martins dos Santos (1998), a instrução pública em Angola foi organizada de modo a reproduzir os modelos metropolitanos, sem atender às realidades locais. A disposição física das salas de aula, com carteiras alinhadas e voltadas para o quadro, reforçava a disciplina e a hierarquia, reproduzindo o modelo europeu de ensino. Essa organização espacial simbolizava a ordem colonial e a submissão dos alunos africanos. O quadro negro, introduzido como tecnologia pedagógica, representava a centralidade da palavra escrita e da transmissão unilateral do conhecimento. Como observa o autor acima descrito, o ambiente didático-pedagógico era marcado pela rigidez e pela ausência de diálogo. As construções, muitas vezes erguidas em estilo europeu, funcionavam como símbolos da presença colonial. A arquitetura escolar não apenas abrigava o ensino, mas

também materializava a ideia de civilização europeia em território africano (Martins dos Santos, 1998, p. 45).

A materialidade escolar em Angola sofreu transformações significativas ao longo do processo histórico, especialmente na transição do período colonial para o período pós-independência. Durante o período colonial, a escola estava estruturada de acordo com os interesses do sistema colonial português, no qual os elementos materiais da escola como livros importados, mobiliário escolar, quadros e a própria organização dos edifícios refletiam os valores culturais europeus e contribuíam para a difusão de um modelo educativo assimilacionista (Zau, 2009). Esses elementos funcionavam não apenas como instrumentos pedagógicos, mas também como mecanismos de dominação cultural e reprodução da ideologia colonial. Por outro lado, após a independência de Angola, em 1975, o sistema educativo passou por um processo de reorganização que buscava adequar a educação às necessidades sociais e políticas do novo Estado. Nesse contexto, verificaram-se mudanças nos programas de ensino, na produção de materiais didáticos e na expansão da rede escolar, com o objetivo de democratizar o acesso à educação e promover uma formação alinhada com a realidade nacional (Santos, 1998). Dessa forma, a materialidade escolar no período pós-independência passou a refletir um projeto educativo voltado para a construção da identidade nacional e para o desenvolvimento social do país.

Concordando com os autores acima descritos, percebemos também que, um dos elementos centrais do aparato material que estruturava a escola colonial e moderna é o mobiliário escolar, entre o qual as carteiras ocupam um lugar de destaque. As carteiras, mais do que simples suportes físicos para os estudantes, tornam-se ícones da escola, símbolos visíveis de sua organização, disciplina e identidade institucional. Elas desempenham um papel tanto funcional quanto simbólico, representando a própria experiência escolar e os valores educacionais que se pretende transmitir. Nesse sentido, o mobiliário e as carteiras escolares passaram a integrar catálogos de fabricantes especializados, circulando amplamente nas exposições universais, nos jornais e em periódicos especializados, tornando-se também objeto de debates pedagógicos e de circulação de ideias sobre ensino, ergonomia e estética escolar.

Educação em Huambo/Angola

A província do Huambo está situada na região central de Angola, fazendo parte do planalto central do país. Com uma altitude média de aproximadamente 1.700 metros, Huambo possui um clima temperado tropical e é considerada uma das áreas mais férteis de Angola, o que favorece atividades agrícolas e pecuárias. Geograficamente, limita-se ao norte com a província do Cuanza Sul, a leste com Bié, ao sul com Huíla e a oeste com Benguela.

Segundo Chaves (2010), Huambo ocupa uma posição estratégica no território angolano, não apenas por sua localização central, mas também por sua importância histórica como antigo centro administrativo e educacional durante o período colonial. Essa centralidade geográfica contribuiu para que a província se tornasse um ponto de articulação entre o litoral e o interior do país, especialmente no que diz respeito à circulação de pessoas, bens e ideias.

Além disso, como destaca Tchikondo (2015), a cidade do Huambo, capital da província, foi durante décadas considerada a “cidade universitária” de Angola, devido à presença de instituições de ensino superior e centros de formação técnica. Essa vocação educacional está diretamente relacionada à sua localização privilegiada, que facilita o acesso de estudantes de diversas regiões do país.

Liberato (2014), afirma que após o fim da guerra civil em Angola em 2002, a província do Huambo passou por importantes transformações no setor educacional, especialmente com a reforma do ensino superior e a criação de universidades públicas e privadas. Essas mudanças visaram reconstruir o sistema educativo, ampliar o acesso e melhorar a qualidade da formação acadêmica. Após décadas de conflito armado, a paz alcançada em 2002 permitiu ao governo angolano iniciar uma série de reformas estruturais, incluindo o setor da educação. A província do Huambo, duramente afetada pela guerra, tornou-se um dos focos dessas reformas, com destaque para o ensino superior.

Ainda o autor ressalta que a Universidade Pública José Eduardo dos Santos (UJES), fundada em 2009, com sede no Huambo, é uma das instituições criadas no âmbito da reforma do ensino superior. Ela surgiu da reestruturação da Universidade Agostinho Neto (UAN), que antes concentrava a maioria das instituições universitárias do país. A reforma de 2002 teve como objetivo reorganizar o subsistema do ensino

superior, melhorar a formação de professores e alinhar o sistema educativo às necessidades sociais e econômicas do país.

Segundo Muendo (2012), essa reforma buscou superar os efeitos da guerra, como a escassez de docentes qualificados, infraestrutura precária e baixa taxa de escolarização na juventude angolana. A reforma também incentivou a criação de instituições privadas, ampliando o número de vagas e diversificando a oferta de cursos superiores.

Conforme Liberato (2019), apesar dos avanços conquistados após o fim da guerra civil em Angola, o ensino superior na província do Huambo continua enfrentando desafios significativos que comprometem sua plena consolidação como espaço de formação qualificada e promotora do desenvolvimento regional. A reconstrução das instituições educacionais, iniciada com entusiasmo no pós-guerra, esbarrou em limitações estruturais que ainda hoje se fazem sentir, como a escassez de recursos financeiros, a precariedade das infraestruturas físicas e tecnológicas, e a insuficiência na formação e valorização do corpo docente.

A UJES, criada em 2009, representa um marco importante na descentralização e expansão da educação universitária. No entanto, como aponta Ermelinda Liberato (2019), o modelo universitário angolano ainda sofre com problemas de eficiência e qualidade, o que se reflete diretamente nas instituições sediadas no Huambo. A falta de laboratórios adequados, bibliotecas atualizadas e equipamentos pedagógicos modernos limita a capacidade de oferecer uma formação compatível com os padrões internacionais. Além disso, muitos docentes atuam sem formação específica para o ensino superior, o que compromete a qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com a autora, esses obstáculos revelam a necessidade urgente de novas políticas públicas voltadas para o fortalecimento do ensino superior, com investimentos consistentes em infraestrutura, capacitação docente e produção científica. A superação desses entraves não depende apenas de recursos materiais, mas também de uma visão estratégica que reconheça a educação como eixo central do desenvolvimento sustentável e da reconstrução nacional. O Huambo, por sua importância histórica e geográfica, pode tornar-se um polo universitário de referência, desde que haja compromisso político e institucional com a valorização da educação superior.

Portanto, embora os avanços sejam inegáveis, é preciso reconhecer que o caminho para uma universidade pública forte, inclusiva e de qualidade ainda exige

esforços contínuos. A crítica de Liberato (2019) serve como alerta e convite à reflexão sobre os rumos da educação superior em Angola, especialmente em regiões como o Huambo, que carregam o peso da reconstrução e o potencial da transformação.

Educação em Caála/Huambo/Angola: o ISP Caála

O município da Caála está localizado na província do Huambo, região central de Angola, e faz parte do planalto central angolano, uma das áreas mais elevadas e férteis do país (Chaves, 2010). Geograficamente, Caála situa-se a cerca de 23 km a oeste da cidade do Huambo, capital provincial, e é atravessada pela estrada nacional EN-250, que liga Huambo a Benguela, facilitando o acesso rodoviário entre o litoral e o interior.

O ISP CAÁLA, enquanto instituição de ensino superior, surgiu como parte dos esforços do grupo Vinech Formação Limitada e do governo angolano para expandir e diversificar o ensino superior no país, especialmente em regiões fora dos grandes centros urbanos. A sua criação foi oficializada por meio do Decreto Presidencial n.º 132/17, publicado em 19 de junho de 2017º Instituto Superior Politécnico da Caála está integrado na quinta região académica e tem sua sede na Província do Huambo e desenvolve as suas atividades de ensino, investigação científica e de extensão universitária nas áreas das ciências de saúde, ciências sociais e Humanas e engenharias. A instituição tem como missão produzir, integrar e divulgar conhecimento, formando cidadãos comprometidos com a ética, a responsabilidade social e o desenvolvimento sustentável (Angola, 2017, p. 2383).

De acordo com o referido documento, o ISP CAÁLA oferece cursos superiores em diversas áreas do conhecimento, com ênfase na formação técnica, científica e empreendedora. A instituição fundamenta-se nos pilares do ensino, da pesquisa e da extensão e, de forma singular entre as instituições de ensino superior em Angola, acrescenta um quarto pilar: o empreendedorismo. Dessa forma, busca contribuir de maneira efetiva para o desenvolvimento regional e nacional.

No que concerne à utilização de recursos tecnológicos, a instituição pauta-se pelo Decreto Presidencial n.º 59/20, de 3 de março de 2020, que estabelece a obrigatoriedade do uso de tecnologias educativas e digitais pelos docentes, como forma de garantir a qualidade e eficácia do ensino. O mesmo decreto também define que as instituições devem dispor de plataformas digitais e de recursos tecnológicos

adequados para suportar as modalidades de ensino à distância e semipresencial (Diário da República, 2020).

O artigo 7.º do Decreto Presidencial n.º 59/20, de 3 de março de 2020, menciona explicitamente as tecnologias educativas como condição essencial para a autorização de funcionamento dos cursos. Assim, ao analisar o corpo docente e os recursos tecnológicos disponíveis, conclui-se que o ISP CAÁLA se encontra bem alinhado com as exigências legais e pedagógicas, reforçando o compromisso com a inovação e a qualidade no ensino superior.

Desafios da Educação em Angola

No levantamento que realizamos para a dissertação vimos que Sachitota (2024), afirma que atualmente, as escolas angolanas apresentam avanços notáveis no que se refere à cultura material escolar. No entanto, persistem desafios estruturais significativos e desigualdades regionais profundas. O governo tem direcionado investimentos para expandir a rede escolar, com foco especial nas áreas urbanas. De acordo com o Censo Geral da População e Habitação (2024), cerca de 62% da população angolana vive em áreas rurais, enquanto aproximadamente 38% reside em áreas urbanas. Esse dado confirma que Angola continua a ter uma maioria populacional no meio rural, embora o crescimento urbano seja acelerado para isso, foram implementados programas de construção de novas escolas e reabilitação de edifícios deteriorados, contando com o apoio de organismos internacionais como o Banco Mundial, Unicef e Unesco. Nas cidades, muitas instituições dispõem de carteiras, quadros brancos, bibliotecas e certo acesso a tecnologias como computadores. O autor afirma que, algumas escolas, sobretudo privadas e públicas de referência, oferecem laboratórios de ciências e salas equipadas para informática. Além disso, há iniciativas nacionais que garantem a distribuição gratuita de livros didáticos, especialmente para o ensino primário.

Apesar desses avanços, diversos desafios ainda comprometem a qualidade da educação. Muitas escolas continuam sem infraestrutura básica adequada, como energia elétrica, água potável e sanitários funcionais. Em várias regiões, há escassez de carteiras, materiais didáticos e recursos audiovisuais, o que dificulta o aprendizado. O acesso à internet e a tecnologias digitais no ambiente escolar ainda é bastante limitado, estando concentrado principalmente em centros urbanos e em escolas

particulares. Isso evidencia a necessidade de políticas mais amplas que promovam a inclusão digital e a melhoria da infraestrutura educacional no país (Liberato, 2014).

2) FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Definição e Conceito de cultura material escolar

A escrita da História da Educação, a partir das últimas décadas do século XX, caminha para um movimento significativo de olhares direcionados a estudos referentes às instituições escolares, ao apresentar um fecundo campo no qual o pesquisador interessado na temática pode se debruçar em suas investigações. Essa movimentação teve maior visibilidade a partir da década de 1990, com a consolidação dos Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil, pelo aumento do número de grupos de pesquisa, eventos e periódicos dedicados ao assunto, ampliação das linhas de investigação, diversificação teórico-metodológica e utilização de variadas fontes, o que representa um aspecto contemporâneo no contexto da História da Educação. Os sentidos e as sensibilidades dados aos estudos relacionados às instituições de ensino revelam que a materialidade é constituída pelo universo de objetos que fazem parte do contexto histórico e social da escola. Para além da cultura material, em suas variadas dimensões, objetos e instrumentos, edificações, mobiliário, uniformes, fotografias, placas de formaturas, cadernos, objetos do cotidiano escolar, entre outros elementos, estudos têm revelado os aspectos imateriais, voltados para as memórias, identidades, subjetividades e os sujeitos que vivenciam e/ou vivenciaram os espaços escolares, o que possibilita nuances e interfaces diversas (Almeida; Pessanha, 2023, p. 286).

A cultura material escolar engloba os elementos tangíveis que se encontram no ambiente escolar, desempenhando um papel essencial na organização, mediação e influência sobre as práticas pedagógicas e a rotina diária da escola. A cultura material escolar pode ser compreendida como o conjunto de objetos físicos presentes no ambiente educacional como livros, carteiras, quadros, equipamentos tecnológicos e demais artefatos que organizam e mediam as práticas pedagógicas, contribuindo para a construção dos saberes, das relações sociais e da identidade escolar. Segundo Julia (2001, p.10), a cultura escolar é composta por normas e práticas que definem os conhecimentos a serem ensinados e as condutas a serem incorporadas.

Segundo Souza (2023), a análise da cultura material escolar permite compreender como os objetos, espaços e práticas pedagógicas influenciam o processo de ensino e aprendizagem, refletindo mudanças históricas na educação. A cultura material escolar engloba os elementos tangíveis que se encontram no

ambiente escolar, desempenhando um papel essencial na organização, mediação e influência sobre as práticas pedagógicas e a rotina diária da escola.

Para Silva e Souza (2019), a cultura material escolar deve ser entendida como parte constitutiva da história da educação, pois os objetos escolares carregam marcas de projetos políticos, pedagógicos e sociais. Em seus estudos, elas mostram que artefatos como carteiras, ardósias e livros não apenas servem como suporte físico, mas também expressam valores e concepções de ensino, revelando como a escola se organiza e se transforma ao longo do tempo. Essa perspectiva amplia a historiografia da educação ao incluir os objetos como protagonistas na constituição da escolarização moderna. Em obras mais recentes, como o livro *Cultura material escolar em perspectiva histórica: escrita e possibilidades* (2023), organizado por Vera Lucia Gaspar da Silva, Gizele de Souza e Cesar Augusto Castro, as autoras reforçam que os artefatos escolares devem ser analisados em sua materialidade e em seus usos cotidianos. Elas destacam que compreender a cultura material escolar implica olhar para os objetos como mediadores de práticas, que tanto reflete quanto produzem modos de ensinar e aprender. Assim, a análise histórica da educação não pode se restringir às ideias pedagógicas, mas deve incluir os objetos que moldam a experiência escolar.

Como os edifícios e a sua arquitetura, os objetos escolares têm provocado questionamentos em relação à compreensão da história da escolarização e da constituição de uma memória social desse processo. A forma como objetos tão simples quanto a mesa de areia, a ardósia, o lápis de pedra, a pena metálica, o lápis de grafite, o papel e o caderno recriaram a aprendizagem do escrever já tem seus estudos. Assim, também o mobiliário escolar provocou uma oportuna reflexão sobre os dispositivos disciplinares e os seus procedimentos corretores e de higienização. Mesmo os objetos mais pessoais como os cadernos escolares, os materiais de estudo e uniformes geraram pesquisas capazes de articular o uso destes aos rituais, às rotinas e às modalidades da memória social e institucional da escola. A presença do relógio de parede e a profusão dos materiais pedagógicos como os quadros parietais ou os sólidos geométricos, igualmente, importaram ao entendimento histórico da formulação das estratégias de ensino (Silva; Souza; Castro, 2023).

Os elementos materiais por meio dos quais a escola foi produzida não só têm estimulado a criação de Centros de Memória da Educação e Museus Escolares, mas, sobretudo, levado os pesquisadores a um investimento teórico particular (Vidal, 2011).

A partir das discussões apresentadas por Paulilo (2019) no dossiê *História da educação e materialidades: recolhidas e escolhas em pesquisas*, publicado na Revista Brasileira de História da Educação (2023), compreende-se que a cultura material escolar ocupa um lugar central na historiografia da educação contemporânea, ao evidenciar que os objetos escolares não são meros instrumentos utilitários, mas elementos carregados de significados históricos, pedagógicos e culturais. Nessa perspectiva, o autor destaca que a análise e a preservação desses artefatos como mobiliário, cadernos, livros e demais materiais didáticos, possibilitam interpretar práticas educativas, modos de organização escolar e experiências vividas no interior das instituições, contribuindo diretamente para a construção e manutenção da memória institucional. Assim, ao valorizar as materialidades da escola como fontes de investigação, Paulilo reforça que tais objetos participam ativamente da constituição da identidade das instituições educativas, pois revelam continuidades, transformações e especificidades que marcam a história da educação em diferentes contextos.

História da Cultura Material Escolar

A composição material escolar ganhou mais espaço no final do século XIX. Importante ressaltar que este foi um tempo marcado por algumas transformações como a urbanização das cidades, o crescimento demográfico, caracterizado também pela construção de novos prédios escolares, o surgimento de novos materiais escolares, o desenvolvimento da pedagogia moderna e, não menos importante, o estabelecimento de um mercado industrial (Souza; Garcia; Cordeiro; Bencostta, 2019).

Dos museus escolares do século XIX à lousa eletrônica do século XXI, uma ampla gama de materiais invadiu o universo da escola e nela passou a ter assento. Testemunham concepções pedagógicas concorrentes, assim como diferentes expectativas sobre o lugar social da escola e da escolarização, partilhadas por distintos grupos e construídas a partir dos interesses mais diversos que se estendem das reivindicações de camadas sociais a demandas estatais e de grandes conglomerados comerciais e industriais. Ao mesmo tempo, essa materialidade é apropriada diferentemente pelos sujeitos escolares em seus vários níveis hierárquicos e posições institucionais; e produz efeitos, por vezes inesperados. Captar esses movimentos possibilita, no estudo da escola, manifestar a complexidade das relações sociais (Castro et al. apud Souza et al., 2019, p. 25).

Segundo Souza (2023), a cultura material escolar não deve ser vista apenas como um conjunto de objetos utilitários, mas como um campo de pesquisa que revela a lógica pedagógica e as concepções de educação que se consolidam em diferentes períodos históricos. Os materiais didáticos, os edifícios escolares, o mobiliário e até os símbolos presentes no espaço educativo funcionam como testemunhos de projetos formativos e de políticas educacionais. Ao articular práticas pedagógicas com a materialidade, Souza mostra que cada objeto escolar carrega marcas de valores sociais, ideológicos e culturais, permitindo compreender como a escola se organiza, transmite saberes e constrói identidades. Dessa forma, sua abordagem amplia a noção de fonte histórica, colocando os artefatos escolares no centro da reflexão sobre a história da educação e evidenciando que eles são fundamentais para entender tanto as permanências quanto às transformações do universo escolar.

Dominique Julia, historiador francês, propôs em 1995 o conceito de cultura escolar como objeto histórico, defendendo que a escola deve ser compreendida não apenas como um espaço de transmissão de conhecimentos, mas como uma instituição que produz uma cultura própria, estruturada por normas, práticas e finalidades específicas. Para o autor, essa cultura é constituída, por um lado, por normas e finalidades que definem os saberes a serem ensinados e os comportamentos a serem inculcados e, por outro, por práticas escolares como rituais, métodos pedagógicos e formas de organização que viabilizam a transmissão desses conteúdos e condutas. O autor enfatiza ainda que a cultura escolar deve ser analisada em sua historicidade, considerando suas transformações ao longo do tempo e suas relações com outras esferas culturais, como a religiosa, a política e a social, de modo que a escola não seja vista apenas como reflexo da sociedade, mas também como um espaço de produção cultural relativamente autônomo. Nesse sentido, a cultura escolar configura-se como um “objeto histórico”, definido pelo conjunto de normas e práticas que estruturam a vida escolar e que só pode ser compreendido nas relações que estabelece com outras culturas (Julia, 2001).

Objetos escolares como espaços de memória

Os objetos escolares, não devem ser vistos apenas como materiais auxiliares do processo de ensino, mas como testemunhos vivos das práticas educativas que se desenvolveram em diferentes épocas. Eles carregam marcas culturais, sociais e pedagógicas que revelam como a escola se organiza, quais valores eram transmitidos

e de que maneira os sujeitos se relacionam com o espaço escolar. Assim, cadernos, carteiras, livros didáticos, quadros e outros artefatos tornam-se documentos que permitem compreender não apenas o cotidiano escolar, mas também as concepções de educação que orientam determinadas gerações. Além disso, esses objetos contribuem para a construção da memória institucional, funcionando como elementos que preservam e narram a história da escola. Ao serem analisados, revelam os sentidos atribuídos à escolarização, as mudanças nas metodologias de ensino e até mesmo os modos de disciplinar e socializar os estudantes. Nesse sentido, a materialidade escolar não é neutra: ela participa ativamente da produção de identidades, da consolidação de práticas pedagógicas e da perpetuação de tradições educativas, tornando-se uma fonte privilegiada para pesquisadores e educadores interessados em compreender a evolução da instituição escolar ao longo do tempo (Souza, 2012).

Para Silva e Souza (2019), os artefatos escolares não apenas materializam práticas pedagógicas, mas também carregam significados culturais que ajudam a constituir a identidade das instituições educativas. Esses objetos, ao mesmo tempo em que revelam modos de ensinar e aprender, também expressam valores, crenças e representações sociais que atravessam o espaço escolar. Ao serem preservados e analisados, tornam-se testemunhos da história da educação, permitindo compreender como a escola se relaciona com a sociedade e como constrói sua memória coletiva. Dessa forma, os artefatos escolares ultrapassam sua função utilitária e assumem um papel simbólico, contribuindo para a consolidação da cultura escolar e para a afirmação da identidade institucional ao longo do tempo.

Burke (2005), em sua obra *O que é história cultural?* Enfatiza que a história cultural busca compreender como as sociedades produzem, atribuem significados e interpretam símbolos, práticas e objetos ao longo do tempo. Para o autor, não se trata apenas de descrever acontecimentos, mas de analisar os sistemas de representação que estruturam a vida social, considerando valores, crenças e formas de percepção compartilhadas. Aplicado ao contexto escolar, esse enfoque permite compreender que elementos como carteiras, livros, lousas e, mais recentemente, projetores multimídia não são meros instrumentos de ensino, mas artefatos carregados de significados culturais. Esses objetos revelam modos de organização do espaço, relações de poder entre professores e alunos, concepções pedagógicas e transformações históricas da educação. Nesse sentido, a cultura material escolar torna-se uma fonte privilegiada

para analisar como a escola, enquanto instituição social, produz e reproduz ideologias, adapta-se às mudanças tecnológicas e participa da construção de identidades e práticas educativas em diferentes épocas.

Conforme Rocha (2018), analisar os objetos escolares permite “interrogar o passado educacional”, revelando processos históricos, práticas e valores que sustentam a memória da escola. Essa perspectiva amplia a compreensão da materialidade escolar, mostrando que cada objeto carrega em si vestígios de modos de ensinar e aprender, bem como das relações sociais e culturais que se estabeleceram no espaço educativo. Ao observar carteiras, livros, cadernos, quadros ou instrumentos pedagógicos, é possível identificar não apenas a função prática que desempenhavam, mas também os significados simbólicos que ajudaram a construir a identidade da instituição escolar. Dessa forma, os objetos escolares tornam-se fontes privilegiadas para a pesquisa histórica da educação, pois permitem acessar dimensões do cotidiano que muitas vezes não aparecem nos documentos oficiais, contribuindo para a preservação e valorização da memória coletiva da escola.

Os objetos escolares não são estáticos, pois são produzidos historicamente e expressam funções e significados que participam da construção da cultura e da memória escolar. Cada artefato presente no cotidiano da escola como livros, cadernos, carteiras, quadros, computadores, projetores multimídia ou instrumentos pedagógicos, carrega marcas do tempo em que foi concebido e utilizado, refletindo tanto as práticas pedagógicas quanto os valores sociais e culturais que permeavam a educação naquele período. Dessa forma, eles não apenas cumprem uma função prática no processo de ensino e aprendizagem, mas também atuam como testemunhos materiais que revelam concepções de disciplina, organização e identidade institucional. Ao serem preservados e analisados, esses objetos permitem compreender como a escola se transformou ao longo dos anos, evidenciando continuidades e rupturas nas formas de educar e contribuindo para a construção de uma memória coletiva que dá sentido à experiência escolar e à própria história da educação (Rocha, 2018).

Chartier (2002), importante historiador vinculado à História Cultural, destaca que os objetos e práticas culturais devem ser compreendidos a partir das formas como são apropriados pelos sujeitos em contextos específicos. Para o autor, não basta analisar os textos ou os artefatos em si, mas é fundamental investigar como eles são lidos, utilizados e interpretados pelos diferentes grupos sociais. Aplicado ao universo

escolar, esse enfoque permite entender que elementos como livros didáticos, cadernos, lousas ou recursos tecnológicos não possuem um significado fixo, mas adquirem sentidos diversos conforme as práticas dos professores e estudantes. Assim, a cultura material escolar não apenas reflete normas institucionais e propostas pedagógicas, mas também revela as múltiplas maneiras pelas quais os sujeitos constroem saberes, negociam significados e ressignificam os instrumentos de ensino no cotidiano da escola.

Da Ardósia ao Multimídia: a evolução dos recursos escolares

A chamada cultura material escolar que abrange desde objetos simples como a ardósia e o giz até recursos mais complexos como livros, cadernos, projetores e outras ferramentas digitais, consolidou-se como um campo de estudo relevante na historiografia da educação. Esse conceito não se restringe ao Brasil: ele é reconhecido e explorado em diversos países, incluindo contextos africanos como Angola, revelando como os artefatos utilizados no cotidiano escolar carregam significados pedagógicos, sociais e culturais. Ao analisar esses materiais, os pesquisadores não apenas descrevem sua função prática, mas também investigam como eles moldam as práticas de ensino e aprendizagem ao longo do tempo. Além disso, o estudo da cultura material escolar tem mobilizado redes investigativas em diferentes partes do mundo, criando um panorama abrangente e plural. Essa diversidade de olhares permite compreender como os recursos escolares se transformam em resposta às mudanças sociais, tecnológicas e pedagógicas. Assim, a passagem da ardósia ao multimídia não é apenas uma evolução técnica, mas também um reflexo das transformações históricas na forma de ensinar e aprender, mostrando que os objetos escolares são testemunhos vivos da história da educação (Souza et al., 2023).

A trajetória histórica dos recursos audiovisuais na educação revela uma transformação profunda na cultura material escolar. Julia (2001) lembra que a pedra-ardósia individual usada pelos alunos no século XIX representava uma escola marcada pela escrita manual e pela repetição, em que o material era simples, barato e durável. Esses objetos escolares expressavam uma organização pedagógica centrada na memorização, na disciplina e na prática constante da cópia. Com o avanço das transformações tecnológicas e sociais, novos artefatos passaram a integrar o espaço escolar, como o quadro-negro, os retroprojetores, rádios educativos,

televisores, computadores e, mais recentemente, os projetores multimídia. Cada um desses recursos alterou não apenas as formas de ensinar, mas também as maneiras de aprender e de interagir em sala de aula. Nesse sentido, os recursos audiovisuais passaram a ocupar um papel importante na dinamização das práticas pedagógicas, permitindo maior uso de imagens, vídeos, sons e apresentações digitais. Assim, a cultura material escolar deixa de ser composta apenas por instrumentos tradicionais de escrita e passa a incorporar tecnologias que simbolizam modernização, inovação e novas possibilidades de construção do conhecimento no ambiente educativo (Julia, 2001).

Finalmente, no século XXI, o projetor multimídia e as tecnologias digitais consolidam uma escola conectada em rede, fragmentada e personalizada. Assim, da ardósia ao projetor multimídia, vemos uma linha histórica que não é apenas técnica, mas cultural, cada artefato redefine o modo de ensinar e aprender, deslocando a escola de um espaço de repetição homogênea para um ambiente de múltiplas linguagens e interações.

A história do Audiovisual nas experiências educativas

A história do audiovisual educativo em nível mundial pode ser entendida como um percurso que acompanha as transformações tecnológicas e culturais do século XX até hoje. No início do século XX, o cinema foi incorporado como recurso didático em universidades e escolas, especialmente em áreas como ciências naturais e medicina, enquanto o rádio educativo surgiu como meio de difusão cultural e alfabetização em países como os Estados Unidos e a União Soviética. Nas décadas de 1930 a 1950, institutos de cinema educativo foram criados em diversos países como o Instituto Nacional de Cinema Educativo (INCE) no Brasil e o rádio se consolidou como ferramenta de educação popular, transmitindo cursos e programas escolares. A partir dos anos 1950, a televisão educativa expandiu-se com experiências como a British Broadcasting Corporation (BBC) no Reino Unido, a Public Broadcasting Service (PBS) nos Estados Unidos e a Televisão Educativa (TVE) no Brasil, sendo utilizada em programas de educação à distância e telecursos. Já nas décadas de 1980 e 1990, o vídeo cassete e depois o DVD popularizaram-se como recursos pedagógicos, integrando o audiovisual às práticas escolares cotidianas brasileiras. Finalmente, no século XXI, o audiovisual tornou-se digital e interativo, com plataformas online,

YouTube, MOOCs e até realidade virtual, transformando a educação em uma experiência fragmentada e participativa, em que os próprios alunos também produzem conteúdo. Esse percurso evidencia que o audiovisual não é apenas uma ferramenta, mas uma linguagem cultural que redefine a educação em diferentes épocas (Rossato, 2019; Pereira, 2015).

Pires (2005), destaca que o audiovisual não deve ser visto apenas como suporte técnico, mas como linguagem cultural que transforma a relação entre professor, aluno e conhecimento. Ela observa que, desde o cinema educativo até o vídeo e a televisão, o audiovisual introduziu novas formas de narrar e ensinar, deslocando o foco da transmissão linear para experiências mais sensoriais e participativas, em seus estudos, ela afirma que o audiovisual abre um campo de diálogo entre educação e comunicação, permitindo que a escola se conecte com práticas culturais mais amplas. O uso de filmes, programas televisivos e vídeos educativos é entendido como parte da cultura material escolar, que molda tanto os conteúdos quanto às formas de interação em sala de aula. Pires também ressalta que a presença do audiovisual na escola exige uma apropriação crítica: não basta usar filmes ou vídeos como ilustração, é necessário integrá-los ao processo pedagógico de forma reflexiva. Para ela, o audiovisual pode ser um recurso emancipador se for trabalhado como linguagem, e não apenas como ferramenta.

Tão relevantes quanto a discussão sobre o valor social dos documentos escolares têm sido as análises dos atributos da escola na fotografia, do humor que as práticas de ensino suscitam, do cinema educativo e da rádio escolar. Trata-se de domínios de documentação que, em geral, não pertencem à escola, mas nos quais ela está presente desde muito tempo. De certa maneira e ao seu modo, álbuns de retrato e cartões postais, caricaturas, filmes e gravações radiofônicas também circunscrevem instâncias de representação social da escola que a historiografia da educação apenas recentemente começou a reunir e estudar. Por um lado, essas formas de registro que atestam a história da escola serviram de objeto em análises especialmente capazes de perceber as fontes como parte da problemática estudada. Nesse sentido, pensar a fotografia além da ilustração que ela veicula, perguntar-se sobre a presença da cultura escolar na linguagem radiofônica e cinematográfica ou discutir a apropriação escolar do audiovisual foi contribuição para novas abordagens da história da educação (Vidal, 2011).

Segundo Ramos e Martins (2015), a história do audiovisual em Angola perpassa desde o período colonial, onde o desenvolvimento dos meios audiovisuais em Angola estava fortemente condicionado pelos interesses administrativos e ideológicos do poder colonial português. O rádio, enquanto meio de maior alcance, foi o primeiro a assumir relevância significativa, ainda que com acesso limitado e controlado. A televisão surge mais tardiamente, ainda no período colonial, mas com uma cobertura restrita às áreas urbanas e a segmentos específicos da população. Neste contexto, o audiovisual não tinha uma função educativa ampla e inclusiva, mas antes uma função de difusão controlada de informação e de manutenção da ordem colonial. Contudo, mesmo nesse período, já se reconhecia o potencial pedagógico dos meios audiovisuais, sobretudo pela sua capacidade de transmissão de mensagens de forma rápida e abrangente.

Com a proclamação da independência em 1975, o audiovisual em Angola sofre uma profunda reconfiguração. O novo Estado angolano passa a atribuir aos meios de comunicação social um papel estratégico na construção da nação, na consolidação da unidade nacional e na formação política e cultural dos cidadãos. É neste contexto que a Televisão Popular de Angola (TPA), atual Televisão Pública de Angola, assume um papel central. A televisão passa a ser entendida não apenas como meio de informação e entretenimento, mas também como instrumento de educação social, cultural e política. Segundo Silva (2020), a televisão angolana, especialmente através da TPA, constituiu-se como um espaço de produção de memória coletiva, contribuindo para a formação de uma consciência histórica e social partilhada.

Nesta lógica, o audiovisual é incorporado ao projeto de construção da “angolanidade”, conceito que remete para a valorização da identidade nacional e para a consolidação de um imaginário coletivo pós-colonial. Autores como Costa (2017), destacam que o cinema e a produção audiovisual estatal no período pós-independência foram frequentemente orientados por uma lógica de “educação militante”, na qual as imagens tinham a função de instruir, mobilizar e sensibilizar a população para os ideais do novo Estado. O cinema, ainda que com limitações estruturais e de produção, foi utilizado como meio de divulgação de campanhas sociais, mensagens políticas e conteúdo de carácter formativo, desempenhando um papel indireto no campo educativo.

Ferreira (2015) analisa o cinema e o audiovisual nos contextos luso-africanos, incluindo Angola, evidenciando que as imagens em movimento tiveram um papel importante na representação dos processos de descolonização e na construção de novas narrativas históricas. Para esta autora, o audiovisual não apenas documenta a realidade, mas também a interpreta e a reconstrói, influenciando a forma como as sociedades compreendem a sua própria história. Este aspeto é particularmente relevante para o campo educativo, uma vez que a escola e os meios de comunicação partilham a função de produzir e difundir interpretações do passado e do presente. No que se refere ao rádio, este meio assume um papel ainda mais abrangente no contexto angolano, sobretudo devido à sua acessibilidade e baixo custo. Em contextos de elevada taxa de analfabetismo e de dispersão geográfica da população, o rádio tornou-se um instrumento privilegiado de comunicação educativa informal. Programas informativos, campanhas de saúde pública e emissões culturais contribuíram para a difusão de conhecimentos básicos e para a sensibilização da população sobre diferentes temáticas sociais. Assim, o rádio pode ser entendido como uma “escola paralela”, que complementa o sistema formal de ensino, especialmente em zonas rurais e periféricas.

A televisão, por sua vez, consolidou-se como o principal meio audiovisual no contexto urbano, desempenhando funções simultaneamente informativas, formativas e recreativas. Ao longo das décadas, a televisão pública de Angola (TPA) passou a incluir na sua grelha de programação conteúdos educativos, programas infantis, debates culturais e espaços de divulgação científica e social. Estes conteúdos, ainda que nem sempre concebidos explicitamente como “educativos”, contribuem para processos de aprendizagem informal, uma vez que expõem os espectadores a novos conhecimentos, linguagens e representações sociais (Silva, 2020).

Mais recentemente, sobretudo a partir do século XXI, o audiovisual em Angola tem vindo a expandir-se com o crescimento de novas tecnologias digitais, redes sociais e plataformas online. Este novo cenário amplia as possibilidades de utilização educativa do audiovisual, tanto no ensino formal quanto em práticas de autoaprendizagem. No entanto, mesmo antes dessa expansão digital, já se verificava a utilização de

meios audiovisuais em contextos educativos formais, como o uso de vídeos educativos em sala de aula e a transmissão de programas educativos pela televisão e rádio (Ferreira 2015).

Deste modo, pode-se afirmar que a história do audiovisual em Angola está intimamente ligada às dinâmicas educativas, ainda que muitas vezes de forma indireta. O cinema, o rádio e a televisão não foram apenas meios de comunicação, mas também dispositivos de socialização, transmissão de valores e construção de conhecimento. Mesmo quando não integrados formalmente no sistema de ensino, estes meios desempenharam funções educativas ao nível da formação cultural, política e social da população.

Em síntese, o percurso histórico do audiovisual em Angola revela uma forte interdependência entre comunicação e educação. Desde o período colonial até ao contexto contemporâneo digital, rádio, cinema e televisão têm desempenhado papéis complementares na difusão de saberes e na construção da identidade nacional. Como destacam diferentes autores, ainda que de forma indireta, o audiovisual constitui-se como um campo fundamental para compreender os processos educativos em Angola, seja enquanto instrumento de propaganda estatal, seja como meio de democratização do acesso à informação e ao conhecimento.

Papel do material escolar e sua relação com as tecnologias

Segundo Dussel (2010), a presença das tecnologias digitais na educação tem provocado transformações nas formas de ensinar e aprender, exigindo novas práticas pedagógicas e reflexões sobre o papel da escola na cultura digital. A proliferação dos computadores, projetores e notebooks como artefatos tecnológicos permanentes na sala de aula, com suas telas individuais e sua conexão em rede, supõe uma redefinição da sala como espaço pedagógico. É difícil sustentar o ensino frontal, simultâneo e homogêneo em um contexto de tecnologias que propõem uma fragmentação da atenção e percursos mais individualizados segundo o usuário. Como assinala a autora, há uma ruptura com a sequência e linearidade que impunha a ordem da aula simultânea, baseada em materiais impressos como o livro didático, e uma abertura para outro tipo de organização mais personalizada.

Os elementos como salas de aula, corredores, pátios, carteiras, cadeiras, quadros de giz, e equipamentos tecnológicos, contribuem para a configuração do

espaço e do tempo na escola, influenciando diretamente as práticas pedagógicas e a experiência dos alunos (Ciavatta, 2009).

Assim como Silva e Souza (2019), Dussel (2010), também entende que o estudo da cultura material escolar exige compreender que objetos como carteiras, quadros, livros e tecnologias digitais não são meros elementos, mas fazem parte de uma rede de significados que estrutura a escolarização. Ela afirma que o chamado “giro material” na historiografia da educação permite inscrever os objetos em trajetórias que revelam seus movimentos em redes de relações entre humanos e não humanos, mostrando que a escola é também um espaço de materialidades que condicionam práticas e saberes. As tecnologias educativas do quadro negro ao computador não devem ser vistas apenas como ferramentas de transmissão de conhecimento, mas como dispositivos que configuram modos de ensinar e aprender.

Ao considerar não apenas as relações de sentido, mas também os efeitos da co-presença e da interação sensível entre sujeitos e objetos, Dussel evidencia que cada inovação tecnológica redefine a experiência escolar, alterando ritmos, gestos e formas de atenção. Finalmente, Dussel argumenta que a análise da cultura material escolar e das tecnologias deve incluir tanto os usos previstos quanto os usos reais, muitas vezes criativos e inesperados. Ela mostra que os objetos escolares não apenas refletem políticas e projetos pedagógicos, mas também produzem efeitos próprios, transformando a vida cotidiana da escola. Assim, compreender a história da educação implica olhar para os artefatos e tecnologias como protagonistas na constituição da escolarização moderna

Em nossa visão, os materiais físicos presentes na sala de aula exercem um papel essencial no processo de ensino e aprendizagem. Eles contribuem para a organização do espaço escolar, facilitam a transmissão de conteúdos e estimulam a interação entre professores e estudantes. Elementos como livros, mapas, quadros e outros recursos didáticos auxiliam na visualização e assimilação dos saberes, tornando o aprendizado mais concreto e acessível. Além disso, promovem experiências sensoriais por meio do tato, da visão e da manipulação fundamentais para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e motoras, especialmente nas etapas iniciais da educação. A forma como carteiras, lousas, computadores, projetores multimídia e demais mobiliários estão dispostos, influencia diretamente a dinâmica da aula, criando condições mais favoráveis à concentração, participação e construção coletiva do conhecimento. Ainda que os recursos digitais ganhem cada

vez mais espaço, os materiais físicos continuam sendo importantes aliados, oferecendo uma base tangível sobre a qual os alunos podem desenvolver suas competências antes de explorarem o mundo virtual. Mais do que instrumentos de ensino, esses objetos também representam a identidade da escola e integram o patrimônio cultural e histórico da instituição e do sistema educacional como um todo.

A constituição da escola primária pode ser compreendida por diferentes vias, sendo a composição material uma delas. Apesar da difusão de uma proposta de escola comum em termos de organização administrativa, formação de professores e conteúdos curriculares, a implementação dos projetos resultou em uma constituição material diferenciada, especialmente em função do público a que se destinava (Veiga, 2015 apud Silva; Souza, 2014).

É interessante ver o quanto a estatística escolar vai ampliando seus itens quantificáveis: inicia com os sujeitos escolares e vai acolhendo, ao longo dos anos, um conjunto de itens materiais (prédios, mobiliários, material didático). Essas formas de aferição, de aperfeiçoamento dos processos educativos e promessas de alcance do progresso se materializam em um conjunto de artefatos que ganharam as vitrines das Exposições Universais (Silva; Souza 2014, p. 118).

Nesse contexto de debates sobre questões pedagógicas e mobiliário escolar, é possível observar referências aos estudos e conferências de Monsieur Bagnaux, que, em 1878, apresentou modelos de objetos escolares produzidos em diferentes países, refletindo o estágio de desenvolvimento industrial de cada nação (Silva; Souza, 2014).

Em nosso entender, a relação entre a cultura material escolar e as tecnologias refere-se à interação entre os objetos físicos presentes no cotidiano das escolas e os recursos tecnológicos que vêm transformando as práticas de ensino. Elementos como carteiras, paredes, lâmpadas, tomadas, lousas, livros didáticos e equipamentos de laboratório sempre fizeram parte da configuração tradicional das salas de aula. Com o avanço tecnológico, esses elementos passaram a conviver com dispositivos digitais como computadores, projetor multimídia, tablets e lousas interativas ampliando as formas e os meios de aprendizagem.

De acordo com Santos e Garnica (2011), a presença das tecnologias no ambiente escolar, pode modificar o modo como os materiais escolares tradicionais são utilizados, abrindo espaço para metodologias ativas. No entanto, essa integração traz consigo desafios importantes, como a necessidade de uma infraestrutura

adequada, capacitação dos professores e garantia de acesso igualitário às ferramentas digitais. Em países como Angola, onde persistem desigualdades regionais quanto ao acesso à tecnologia, os materiais escolares convencionais ainda são fundamentais, especialmente nas regiões com menor disponibilidade de recursos tecnológicos.

A carência de tecnologias no ambiente escolar em determinadas regiões acarreta implicações significativas para o processo de ensino e aprendizagem. A ausência de recursos audiovisuais limita a possibilidade de aulas mais interativas e dinâmicas, reforçando práticas centradas exclusivamente no professor e dificultando a implementação de metodologias ativas. Essa limitação reduz a comunicação em sala de aula e restringe as oportunidades de exploração de diferentes linguagens visuais, auditivas e simbólicas, fundamentais para a assimilação de conteúdos complexos. Como consequência, observa-se um comprometimento do desenvolvimento do raciocínio lógico e da autonomia intelectual dos estudantes. Nesse sentido, autores como Kenski (2012), Dussel (2010) e Alves (2004) oferecem referenciais teóricos que permitem compreender os impactos decorrentes da ausência de recursos tecnológicos nos ambientes escolares. A cultura material escolar, exerce influência significativa nos processos educativos, pois reflete práticas pedagógicas e transformações históricas no campo da educação. Os objetos presentes no cotidiano escolar, são de extrema importância; eles expressam concepções de ensino e aprendizagem, além de acompanhar as mudanças sociais e tecnológicas. A incorporação das tecnologias digitais ao ambiente escolar possibilita a adoção de metodologias mais interativas e personalizadas, com o uso de plataformas online, recursos multimídia e inteligência artificial (IA). Esses elementos contribuem para enriquecer as experiências formativas, promovendo novos modos de aprender e ensinar (Kenski, 2012).

O projetor multimídia como recurso pedagógico

O projetor multimídia, enquanto recurso pedagógico, constitui-se como um instrumento didático de elevada relevância no contexto educativo, capaz de apoiar de forma significativa professores e estudantes no processo de ensino e aprendizagem. Sua utilização deve atender a requisitos pedagógicos que incluem ampliar a atenção e o envolvimento dos alunos, favorecer a aprendizagem de conteúdo específicos,

desenvolver novas competências, estimular a motivação para alcançar níveis superiores de realização, introduzir os estudantes no universo das tecnologias, dinamizar as aulas, criar formas originais de despertar o interesse, expandir o potencial da carreira docente, tornar a educação mais eficiente e promover a autonomia dos alunos na utilização das TIC e de softwares educativos. Ao integrar diferentes mídias na representação da informação, o projetor multimídia mobiliza múltiplos sentidos, sobretudo visão e audição e, exige interação física e intelectual, tornando-se um recurso apelativo e eficaz para o público-alvo. Nesse sentido, é fundamental que apresente características de usabilidade, como facilidade de aprendizagem, eficiência na execução de tarefas e satisfação do usuário. Assim, sua inserção no contexto escolar deve ocorrer de forma planejada e adequada, de modo a constituir-se como recurso de ensino, isto é, como componente do ambiente de aprendizagem que estimula e favorece o desenvolvimento cognitivo dos estudantes (Barbante, 2020).

Alves et al. (2016), no seu artigo “A formação com as imagens”, ao discutir a formação docente a partir das redes educativas, evidencia que o processo de ensino e aprendizagem não se limita aos espaços formais da escola, mas é atravessado por múltiplas experiências com imagens e sons que circulam nos diferentes cotidianos educativos. Nesse sentido, a autora defende que o uso de recursos audiovisuais contribui para a construção de conhecimentos de forma mais crítica, sensível e contextualizada, ao integrar práticas pedagógicas com diferentes linguagens visuais. Inserido nesse cenário, o projetor multimídia assume um papel que ultrapassa a dimensão meramente técnica, pois não se restringe à simples projeção de conteúdos, mas atua como um mediador pedagógico que possibilita a ampliação das formas de ver, interpretar e problematizar o conhecimento em sala de aula. Assim, mais do que um recurso tecnológico, o projetor configura-se como um instrumento pedagógico que potencializa a articulação entre imagens, saberes e experiências, favorecendo uma formação docente mais reflexiva e conectada às redes educativas contemporâneas

O projetor multimídia é uma tecnologia educacional interativa, cuja função vai além da transmissão de conhecimentos em sala de aula. Kenski (2012), ainda considera o projetor multimídia como uma tecnologia que media experiências de aprendizagem e que pode favorecer a construção colaborativa do conhecimento.

Moran (1997), destaca o projetor multimídia como um meio de integração entre imagem, som e informação, capaz de tornar o ensino mais dinâmico e interativo. Os projetores multimídia, computadores e demais tecnologias audiovisuais ampliam as possibilidades de comunicação em sala de aula, facilitando a interação entre professores e alunos.

A compreensão do projetor multimídia como objeto tecnológico da cultura material escolar exige uma abordagem que vá além de sua funcionalidade técnica. Segundo Dominique Julia (1995), a cultura escolar envolve práticas, saberes e comportamentos que são historicamente construídos e transmitidos. Nesse sentido, o projetor representa não apenas uma ferramenta, mas um símbolo da modernização pedagógica. Nóvoa (2000) reforça que os objetos escolares carregam significados sociais e culturais, sendo parte de um trânsito entre crenças individuais e coletivas. Já Depaepe e Simon (1995) propõem investigar a “caixa-preta da escolarização”, ou seja, as práticas reais vividas em sala de aula, muitas vezes invisibilizadas nos registros oficiais. A memória escolar, como destaca Meda (2023), torna-se então uma fonte essencial para acessar essas experiências, especialmente por meio de relatos orais e autobiográficos dos professores. Segundo Siqueira et al. (2025), o projetor multimídia é um instrumento que potencializa a construção de conhecimentos, competências e habilidades, otimizando o ensino-aprendizagem por meio da visualização de conteúdos digitais”

Santos et al. (2023) afirmam que “o projetor multimídia, quando bem utilizado, transforma a sala de aula em um ambiente mais interativo, favorecendo a aprendizagem imersiva e personalizada”.

Custódio & Custódio (2022) destacam que “o projetor multimídia não é apenas uma ferramenta técnica, mas um artefato cultural que expressa valores, práticas e representações da escola contemporânea”.

A compreensão do projetor multimídia como objeto tecnológico da cultura material escolar exige uma abordagem que considere os sentidos atribuídos pelos sujeitos em seus cotidianos. Segundo Alves (2004), os artefatos técnico-curriculares, como vídeos, computadores, celulares e projetores multimídia, adquirem significados diversos conforme os usos que os praticantes dos cotidianos fazem deles. Assim, o projetor multimídia, não é apenas um recurso técnico, mas um artefato cultural que participa da construção dos saberes e das práticas pedagógicas.

A autora destaca que “é indispensável a problematização dos modos de uso dos praticantes nos cotidianos em que vivem, o que reforça a importância de investigar a percepção dos professores sobre esse recurso. Essa perspectiva dialoga com a proposta de Julia (1995), ao considerar a cultura material escolar como objeto histórico, quando destaca que ela não pode ser analisada isoladamente, mas sempre em relação às culturas contemporâneas que a cercam. Ele define a cultura escolar como um conjunto de normas e práticas que estruturam tanto os conhecimentos a serem ensinados quanto às condutas a serem inculcadas, revelando sua dimensão material e simbólica.

Além disso, a ideia da “caixa-preta da escolarização”, proposta por Depaepe e Simon (2023), permite compreender que práticas como o uso do projetor multimídia muitas vezes não são registradas oficialmente, mas podem ser reveladas por meio da memória docente. Como afirma Alves, “os conhecimentos são fabricados com os acontecimentos culturais neles incluídos” (Alves, 2004, p. 17), o que legitima o estudo da percepção dos professores como forma de acessar os sentidos atribuídos ao uso do projetor multimídia no processo de ensino e aprendizagem.

Percepção docente e formação tecnológica

A incorporação das tecnologias digitais no ambiente escolar tem provocado transformações significativas nas práticas pedagógicas. Dentre os recursos mais utilizados, destaca-se o projetor multimídia (nosso objeto de estudo), que se consolidou como um importante componente tecnológico da cultura material escolar, ao favorecer a mediação entre o conhecimento e os estudantes (Kenski, 2007).

Este capítulo analisa a percepção dos docentes acerca do uso do projetor multimídia e sua relevância no processo de ensino e aprendizagem, considerando, ainda, os desafios relacionados à formação tecnológica dos professores.

O projetor multimídia constitui um recurso didático que possibilita a exibição de conteúdos audiovisuais, apresentações interativas e diversos materiais digitais, contribuindo para o enriquecimento das aulas. De acordo com Dussel (2010), a utilização do projetor em conjunto com o notebook favorece a interdisciplinaridade, dinamiza o processo de ensino e promove uma aprendizagem mais significativa. Assim, o projetor multimídia atua como um elo entre o conteúdo teórico e a realidade dos estudantes, tornando as práticas pedagógicas mais atrativas e contextualizadas.

A maioria dos professores reconhece o projetor multimídia como um recurso pedagógico de grande relevância no apoio às práticas de ensino. Em estudos realizados com docentes da área de Biologia, constatou-se que o equipamento é frequentemente percebido como um facilitador da aprendizagem, especialmente em turmas do ensino médio, por favorecer a visualização de conteúdos complexos e promover maior interação entre professor e estudante (Silva e Santos, 2021)

No contexto do ensino superior, o uso do projetor multimídia tem adquirido papel ainda mais expressivo, uma vez que possibilita a integração de diferentes linguagens e mídias, textos, imagens, vídeos e simulações digitais, que enriquecem as aulas e ampliam as possibilidades de abordagem dos conteúdos. Além disso, o recurso contribui para tornar as exposições teóricas mais dinâmicas e contextualizadas, estimulando o pensamento crítico e a autonomia intelectual dos estudantes (López-Belmonte; Segura-Robles; Moreno-Guerrero; et al., 2021).

Para nós, a eficácia pedagógica do projetor no ensino superior depende, em grande medida, da formação tecnológica e didática dos docentes, bem como da disponibilidade de infraestrutura adequada nas instituições. Professores com maior domínio das tecnologias tendem a explorar o potencial interativo do recurso, utilizando-o não apenas como ferramenta de projeção, mas como um instrumento mediador do processo de ensino e aprendizagem.

Apesar da crescente inserção das tecnologias no contexto escolar, muitos professores ainda encontram dificuldades em utilizá-las de maneira efetiva no processo de ensino e aprendizagem. A formação tecnológica docente constitui um elemento essencial para o aproveitamento pleno do projetor multimídia como recurso pedagógico. De acordo com estudos desenvolvidos pela Universidade Santa Cecília Unisanta (2024), a experiência multidisciplinar e o domínio técnico das ferramentas digitais são fatores decisivos para que os docentes se sintam seguros e sejam capazes de elaborar estratégias pedagógicas inovadoras que integrem as mídias digitais de forma significativa.

Nesse contexto, concluímos que, o projetor multimídia pode ser compreendido como um instrumento pedagógico que favorece a aprendizagem ativa, ao possibilitar experiências diversificadas e interativas. O recurso amplia as oportunidades de exploração de diferentes linguagens visual, auditiva e simbólica, facilitando a assimilação dos conteúdos e estimulando o raciocínio lógico e a autonomia intelectual

dos estudantes. Além disso, ao permitir a adaptação dos conteúdos projetados conforme o nível de compreensão e o estágio cognitivo dos alunos, o projetor multimídia contribui para um processo de ensino mais acessível, dinâmico e significativo.

Políticas educacionais e uso de tecnologias em Angola

Em Angola, ainda que não exista uma legislação específica dedicada exclusivamente à utilização de tecnologias no ensino superior, há dispositivos legais que regulamentam de forma clara o uso das tecnologias de informação e comunicação (TIC), especialmente nas modalidades de ensino à distância e semipresencial. Essa realidade também se aplica ao contexto do município da Caála, que segue as mesmas diretrizes e não se apresenta como exceção.

A Lei n.º 17/16, de 7 de outubro de 2016, que estabelece os fundamentos do subsistema de ensino superior, define no seu Artigo 89.º o “Ensino à Distância” como uma modalidade em que o processo de ensino-aprendizagem ocorre de forma virtual, com recurso à utilização de tecnologias de informação e comunicação, outros meios de comunicação e diversos materiais bibliográficos. Essa modalidade é complementada por momentos de interação presencial direta entre alunos, professores e demais atores educativos, nos quais se destacam recursos da tecnologia moderna, como o projetor multimídia, que potencializa a mediação pedagógica e a apresentação de conteúdos de forma dinâmica e acessível.

O Ensino Semipresencial é uma modalidade de ensino-aprendizagem caracterizada pela interação presencial e direta entre alunos, professores e demais atores educativos, realizada de forma intermitente. Essa modalidade recorre ao uso de tecnologias de informação e comunicação (TIC), a diversos meios de comunicação, bem como a materiais bibliográficos e recursos da cultura material escolar, entre os quais se destaca o projetor multimídia, ferramenta essencial para a mediação didática e a dinamização das práticas pedagógicas. Conforme previsto na Lei n.º 17/16 de 07 de outubro, no seu artigo Artigo 92.º essa abordagem visa ampliar o acesso, a flexibilidade e a qualidade do ensino superior em Angola.

Além disso, a Lei n.º 32/20, de 12 de agosto de 2020, que altera a Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino, reafirma a legitimidade e a consolidação das modalidades de ensino à distância e semipresencial no ensino superior angolano. Nesse contexto, o uso de tecnologias educacionais torna-se não apenas

recomendável, mas essencial. Entre esses recursos, o projetor multimídia destaca-se como um componente significativo da cultura material escolar, ao facilitar a mediação pedagógica, ampliar o acesso à informação e enriquecer a experiência de aprendizagem em ambientes híbridos e presenciais.

3) PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Conforme destacado por Gonsalves (2011), os procedimentos metodológicos, referem-se aos caminhos trilhados para que se atinjam os objetivos que o pesquisador definiu, explicitando os instrumentos que foram utilizados na investigação e as fontes de pesquisa.

Nesta pesquisa, adotamos a abordagem qualitativa de natureza descritiva e exploratória, com o objetivo de analisar a percepção dos professores do ensino superior em Caála/Angola sobre o uso do projetor multimídia como recurso tecnológico da cultura material escolar e sua influência no processo de ensino e aprendizagem. O estudo foi desenvolvido no Instituto Superior Politécnico da Caála, localizado na província do Huambo, Angola. Para tanto elegemos o corpo de professores da instituição aqui definidos como população da pesquisa. Marconi e Lakatos (2010), defendem que a população é composta por todos os indivíduos ou elementos que compartilham determinadas características e que são foco da pesquisa. A amostra, por sua vez, é uma parte dessa população, escolhida de forma a representá-la, possibilitando a análise e a generalização dos resultados para o grupo como um todo.

A população da pesquisa, foi constituída por todos os professores do Instituto Superior Politécnico da Caála, abrangendo todos os cursos.

Como amostra desta população foi definida, por meio da seleção intencional, não probabilística, ou por conveniência, selecionando 8 professores com diferentes níveis de experiência docente, sendo que 5 atuam em disciplinas diretamente ligadas ao uso de recursos tecnológicos e 3 ligados ao curso de história, todos eles com o mínimo de 3 anos de atuação no instituto de Caála. Os professores que utilizam ou não o projetor multimídia em sala de aula, os professores que demonstraram abertura para participar da entrevista e contribuir com reflexões sinceras e detalhadas, exclusivamente professores vinculados ao instituto superior politécnico da Caála e que atuam em diferentes disciplinas e cursos, para garantir maior diversidade e representatividade mínima para possibilitar uma análise significativa das percepções no contexto local.

Os oito professores entrevistados atuam no Instituto Superior Politécnico em Caála, todos com mais de três anos de experiência docente. A faixa etária varia entre 32 e 37 anos, revelando um grupo relativamente jovem, mas já consolidado em suas carreiras. Cinco são do sexo masculino e três do sexo feminino. Em termos de

formação, há diversidade entre as áreas de Ciências da Computação, Marketing e Negócios Digitais e História, incluindo mestres, pós-graduados e graduados. Dois professores lecionam no curso de Engenharia Informática, três no curso de Engenharia da Computação, ministrando disciplinas como Programação, Introdução às Ciências, Marketing e Negócios Digitais, TICs e Geração 5.0, três no curso de história lecionando as disciplinas de História de Angola, História das Artes, História da Idade Contemporânea, História da Idade Média e História de África, Métodos e Técnicas de Investigação em História e Museologia. A não inclusão de professores de outros cursos do Instituto Superior Politécnico da Caála deve-se a fatores de viabilidade, como a disponibilidade dos participantes e o tempo delimitado para a coleta de dados. Assim, a amostra não pretende representar a totalidade dos cursos oferecidos pela instituição, mas sim fornecer um recorte significativo que possibilite compreender como diferentes áreas do conhecimento percebem o projetor multimídia como artefato da cultura material escolar. Reconhece-se, portanto, que essa delimitação constitui uma limitação metodológica, sem comprometer a validade dos resultados obtidos, mas restringindo sua generalização para o conjunto de todos os cursos. A composição dos docentes entrevistados marcada por sólida formação acadêmica e experiência prática com o uso de tecnologias no ensino superior e não só, os torna sujeitos particularmente adequados para fornecer entrevistas consistentes e relevantes sobre o uso do projetor multimídia como tecnologia escolar e sua importância no processo de ensino e aprendizagem.

Eleitas população e amostra, passamos a realização das entrevistas. Para a obtenção dos dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, que segundo Manzini (2004) é um método de coleta de dados que combina perguntas previamente elaboradas com a flexibilidade para explorar temas emergentes durante a conversa. Onde perguntas abertas possibilitaram que os participantes compartilhassem suas vivências, percepções e interpretações sobre o uso do projetor multimídia no processo docente educativo. No entanto, constatou-se que muitos dos entrevistados nunca tiveram contato com o conceito de “cultura material escolar”, por essa razão, no início de cada entrevista foi realizada uma breve introdução explicativa sobre o termo, situando os professores quanto ao objetivo da pesquisa quanto ao significado da expressão cultura material escolar. Esse cuidado metodológico permitiu que os participantes compreendessem logo de início, o escopo da investigação e incorporassem o conceito em suas falas, garantindo maior consistência e pertinência

nas respostas. Com o consentimento dos entrevistados, as conversas foram registradas em áudio a partir de um celular Iphone 12 Pró Max, com uma duração de 13 a 15 minutos e posteriormente transcritas, com o auxílio do Microsoft Clipchamp, um editor gratuito de áudios que nos permitiu transcrever e editar as entrevistas colhidas em alta qualidade para análise detalhada. A observação direta nos ajudou a averiguar, como os professores do Instituto fazem o uso do projetor multimídia em sala de aula, fazendo alguns registros. A análise documental nos ajudou na revisão de planos de aulas, materiais utilizados e o projeto político pedagógico (PPP) dos cursos oferecidos pelo Instituto, voltados à cultura material e tecnologias.

Os princípios éticos foram rigorosamente observados ao longo de toda a investigação, garantindo-se o anonimato dos participantes, a confidencialidade das informações recolhidas e a obtenção do consentimento livre e esclarecido de todos os envolvidos. Ressalta-se ainda que o estudo foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética do Instituto Superior Politécnico da Caála, conforme Declaração de Aprovação nº 085/2026 em anexo.

As entrevistas realizadas foram de caráter semiestruturado, justamente pela flexibilidade que esse formato oferece, permitindo ao pesquisador adaptar o roteiro conforme a interação com cada entrevistado. Essa característica possibilitou explorar de maneira mais profunda percepções, experiências e significados relacionados ao uso do projetor multimídia no contexto docente.

O roteiro foi construído a partir de um conjunto de temas centrais previamente definidos, entre os quais se destacam: a experiência com o projetor multimídia, a percepção sobre seu uso pedagógico, a cultura material e o cotidiano docente, bem como os sentidos atribuídos e a memória docente, num total de 24 perguntas.

As perguntas formuladas foram abertas e exploratórias, favorecendo que os entrevistados se expressassem livremente, sem se restringirem a respostas curtas ou pré-estabelecidas. Esse formato contribuiu para a obtenção de relatos mais ricos e detalhados, permitindo captar nuances e significados que dificilmente seriam possíveis em entrevistas estruturadas com perguntas fechadas.

4) PERCEPÇÃO E EXPERIÊNCIA NO USO PEDAGÓGICO DO PROJETOR MULTIMÍDIA

A análise das entrevistas realizadas com os docentes do Instituto Superior Politécnico da Caála, em Angola, evidencia múltiplas dimensões atribuídas ao uso do projetor multimídia como tecnologia escolar. A primeira categoria refere-se ao projetor enquanto artefato da cultura material escolar, entendido como objeto físico que compõe a infraestrutura e os recursos materiais disponíveis no ambiente educativo. A segunda categoria destaca o projetor como tecnologia educativa, isto é, como instrumento que apoia o processo de ensino-aprendizagem, favorecendo a transmissão de conteúdos e a mediação pedagógica. A terceira categoria relaciona-se aos significados atribuídos ao projetor como objeto escolar, revelando as percepções, interpretações e valores que os professores conferem a esse recurso, bem como sua representação simbólica no cotidiano escolar. Por fim, a quarta categoria aponta o projetor multimídia como ferramenta inovadora para as práticas pedagógicas, capaz de transformar e atualizar metodologias de ensino, promovendo abordagens mais dinâmicas, interativas e contextualizadas.

Essa categorização permite compreender como o projetor multimídia é simultaneamente reconhecido como parte da cultura material escolar, como tecnologia educativa e como recurso pedagógico inovador. Ao relacionar essas percepções com o referencial teórico e com o contexto educacional local, torna-se possível delinear uma visão abrangente sobre o papel do projetor multimídia no processo de ensino e aprendizagem, bem como sobre sua relevância na construção de práticas pedagógicas contemporâneas.

Projetor multimídia enquanto artefato da cultura material escolar

As falas dos professores revelam uma interpretação bastante convergente. O projetor multimídia é visto como parte integrante da cultura material escolar, ou seja, como um artefato pedagógico que não apenas compõe o espaço físico da sala de aula, mas também transforma práticas educativas e simboliza a modernização da escola. As falas apresentadas permitem construir uma interpretação bastante clara sobre o papel do projetor multimídia na escola. Em síntese, o projetor multimídia é interpretado como um artefato que integra a cultura material escolar contemporânea, ao mesmo tempo em que simboliza a transição para uma escola mais tecnológica,

dinâmica e inovadora, contribuindo diretamente para a eficácia e a modernização das práticas educativas.

A análise das falas dos entrevistados permite compreender o projetor multimídia como um artefato que ultrapassa a condição de simples recurso técnico, sendo progressivamente incorporado à cultura material escolar. Conforme os entrevistados, o projetor multimídia é amplamente reconhecido como parte integrante da cultura material escolar. Para E1, trata-se de um recurso essencial desde o ensino primário até o superior, contribuindo para a modernização das práticas pedagógicas. Na mesma linha, E2 destaca o projetor como elemento tangível e dinâmico, capaz de dinamizar o processo de ensino e aprendizagem e reduzir o tempo de exposição nas aulas. E3 reforça que o projetor se insere como elemento da sala de aula e da cultura material escolar, melhorando a qualidade do processo educativo. Já E4 o considera um artefato central, cuja ausência dificulta a prática pedagógica, enquanto sua presença potencializa a transmissão e construção do conhecimento, simbolizando a modernização dos objetos escolares. Para E6, o projetor não apenas compõe o espaço físico da sala de aula, mas também transforma a prática docente, tornando-a mais acessível e eficiente. Finalmente, E8 reconhece o projetor como um elemento da cultura material escolar, presente na sala de aula como qualquer outro meio de ensino. No contexto da Caála, observamos que a infraestrutura tecnológica disponível na instituição de ensino superior é limitada, sendo poucas as salas equipadas com projetores multimídia, tal como ressalta o E5, “Já encontrei limitações. Primeiro, a falta de corrente elétrica, que dificulta a utilização. Depois, a insuficiência de meios também complica a realização das projeções”. Essa escassez reforça a centralidade atribuída a esse recurso, que, mesmo em número reduzido, é reconhecido pelos docentes como elemento constitutivo da cultura material escolar. As entrevistas revelam que os professores não apenas identificam o projetor como parte da infraestrutura física da escola, mas também o valorizam como recurso indispensável para dinamizar as práticas pedagógicas e ampliar as possibilidades de mediação didática. Assim, a percepção dos entrevistados confirma que, em um cenário de carência tecnológica, o projetor multimídia assume papel simbólico e funcional, consolidando-se como artefato escolar que traduz tanto a materialidade do espaço educativo quanto a necessidade de inovação metodológica.

Nessa direção, as contribuições teóricas de Silva e Souza, especialmente nas obras organizadas com outros autores (Silva; Souza; Garcia; Cordeiro; Bencostta, 2019; Souza; Castro, 2023), oferecem um referencial consistente para interpretar esses dados.

De acordo com Silva e Souza (2019), a cultura material escolar é composta por um conjunto de objetos, artefatos e dispositivos que não apenas ocupam o espaço físico da escola, mas também estruturam práticas, tempos e modos de ensinar e aprender. Essa perspectiva dialoga diretamente com as falas dos participantes, sobretudo quando destacam que o projetor “dinamiza as aulas”, “reduz o tempo de exposição” e “facilita a compreensão dos alunos” (E2, E7). Tais evidências reforçam a ideia de que os objetos escolares possuem uma dimensão ativa, influenciando a organização do trabalho pedagógico.

Além disso, conforme argumentam Souza et al. (2019), os artefatos da cultura material escolar são historicamente situados e revelam transformações nas concepções de ensino. Nesse sentido, o reconhecimento do projetor multimídia como parte da cultura material escolar (E3, E4, E8) evidencia uma reconfiguração dos meios de ensino, marcada pela incorporação de tecnologias digitais.

Na mesma linha, Souza e Castro (2023), enfatizam que os objetos escolares não são neutros, pois carregam intencionalidades pedagógicas e simbólicas. O projetor, nesse contexto, não apenas amplia as possibilidades de visualização de conteúdos como no caso da visualização de eventos históricos, tal qual mencionado por E7, “Sim, considero. Porque deve estar presente na sala de aula e dinamizar as aulas. No caso da História, por exemplo, não é possível levar certos acontecimentos, como a Primeira Guerra Mundial, para um laboratório. Mas com o projetor e o computador conseguimos representar esses acontecimentos, facilitando a compreensão dos alunos”.

Ele também simboliza a modernização das práticas educativas, conforme explicitado em E4. “Nesse sentido, trata-se de um recurso que deve ser valorizado e apropriado pelos docentes, pois simboliza a modernização dos objetos escolares e contribui para a eficácia das práticas educativas” (E4).

Assim, sua presença não se limita ao plano funcional, mas expressa uma orientação da escola para uma educação mediada por tecnologias.

Por fim, ao considerar que a cultura material escolar envolve tanto a materialidade quanto os usos e significados atribuídos aos objetos (Silva; Souza, 2019), observa-se que os entrevistados reconhecem o projetor como um elemento que transforma a prática docente e potencializa o processo de ensino-aprendizagem (E1, E6). A sua ausência, conforme apontado, dificulta a ação pedagógica para muitas aulas, enquanto sua presença amplia as possibilidades didáticas, evidenciando seu papel estruturante no cenário educacional contemporâneo.

Dessa forma, a partir do diálogo entre os dados empíricos e o referencial teórico, conclui-se que o projetor multimídia deve ser compreendido como um artefato consolidado da cultura material escolar, cuja incorporação reflete não apenas mudanças tecnológicas, mas também transformações nas formas de ensinar, aprender e conceber a educação na atualidade.

Projetor multimídia enquanto tecnologia educativa

As falas dos entrevistados revelam uma interpretação bastante consistente sobre o papel do projetor multimídia no âmbito das tecnologias educativas. De acordo com os entrevistados, o projetor multimídia é reconhecido como um recurso fundamental para o processo de ensino-aprendizagem. Para E1, sua utilização permite espelhar imagens, que possuem grande poder na percepção do conteúdo pelos estudantes. E2 acrescenta que, sem o projetor, muitas vezes o ensino fica limitado ao quadro e ao livro, enquanto sua presença dinamiza as aulas e desperta maior interesse dos alunos. Na mesma linha, E3 destaca que o projetor facilita a integração das tecnologias na sala de aula, trazendo imagens, vídeos e apresentações que aproximam o conteúdo da realidade dos estudantes. E4 reforça que se trata de uma tecnologia que moderniza a prática pedagógica, tornando a aprendizagem mais interativa por meio de diferentes mídias digitais. E7 observa que seu uso não é apenas uma questão de conforto, mas de qualidade pedagógica, ampliando as possibilidades de representação e compreensão dos conteúdos. Finalmente, E8 considera o projetor uma ferramenta que ajuda a minimizar o tempo do professor ao transcrever material no quadro, permitindo o uso racional do tempo para transmitir conhecimento aos estudantes.

Nota-se que o recurso é associado à potencialização da percepção e compreensão dos conteúdos, já que a imagem e os recursos visuais ampliam a capacidade dos estudantes de apreender conceitos de forma mais clara e significativa.

Outro ponto recorrente nas falas dos professores entrevistados é a ideia de que o projetor contribui para dinamizar as aulas e despertar maior interesse dos alunos. Ao permitir o uso de vídeos, apresentações e simulações, ele rompe com a limitação do quadro e do livro, tornando o processo de ensino mais interativo e próximo da realidade dos estudantes. Essa dimensão evidencia o papel do projetor como mediador pedagógico que favorece metodologias mais participativas e envolventes.

Nesse sentido, ele não é apenas uma ferramenta de apoio, mas um artefato que marca historicamente a transição para práticas educativas orientadas pela inovação tecnológica. Isso se conecta à noção de cultura material escolar, em que os objetos não apenas compõem o espaço físico, mas também expressam valores e transformações da escola contemporânea. Por fim, há uma ênfase na eficiência pedagógica o projetor permite racionalizar o tempo de aula, reduzir a necessidade de transcrição manual e ampliar as possibilidades de representação dos conteúdos.

Assim, ele é compreendido como um recurso que melhora a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, ao mesmo tempo em que incentiva professores e alunos a se familiarizar com ferramentas digitais.

Apesar do consenso predominante, observou-se uma percepção divergente. Embora a maioria dos entrevistados reconheça o projetor multimídia como uma tecnologia educativa que favorece a apresentação de conteúdos e dinamiza as aulas, observou-se uma percepção divergente. Um dos participantes (E6) afirmou preferir o quadro tradicional. “Prefiro usar o quadro porque o projetor dá muito trabalho para ligar.” Justificando sua escolha pelas dificuldades operacionais associadas ao uso do equipamento, especialmente o tempo necessário para sua preparação. Essa percepção evidencia que a incorporação das tecnologias educativas nem sempre ocorre de forma homogênea, podendo ser influenciada por fatores relacionados à praticidade e às condições de uso. Na perspectiva de Souza (2023), a utilização das tecnologias educativas está diretamente relacionada às condições concretas de sua implementação e à experiência dos professores. Assim, a preferência manifestada pelo entrevistado (E6) em favor do quadro tradicional pode ser compreendida como resultado de uma avaliação pragmática do recurso, e não necessariamente como rejeição às tecnologias digitais. Por outro lado, pode revelar que a ausência de formação pedagógica para o uso das tecnologias estaria afetando a compreensão de sua importância, haja vista a resposta de caráter técnico e não por um aspecto pedagógico dada pelo docente.

As falas dos participantes (E1, E2, E3, E4, E5, E7 e E8) evidenciam que o projetor multimídia é percebido não apenas como um recurso auxiliar, mas como uma tecnologia educativa estruturante, capaz de transformar qualitativamente o processo de ensino-aprendizagem. Essa compreensão encontra respaldo em diferentes autores que discutem o papel das tecnologias na educação contemporânea, como Dussel, Moran, Kenski e Pires.

Na perspectiva de Dussel (2010), às tecnologias digitais introduzem novas formas de organização do conhecimento, nas quais a imagem, o vídeo e a multimodalidade assumem centralidade. Essa ideia dialoga diretamente com a fala de E1, ao destacar o “grande poder da imagem na percepção do conteúdo”. Para a autora, o uso de recursos visuais não apenas facilita a compreensão, mas também reconfigura as formas de atenção e aprendizagem dos estudantes, tornando o ensino mais alinhado às práticas culturais contemporâneas. Ainda enfatiza que as tecnologias educativas ampliam as possibilidades de mediação pedagógica ao integrar diferentes linguagens e suportes. As falas de E3 e E6 ilustram essa perspectiva ao evidenciarem que o projetor permite a utilização de vídeos, simulações e softwares educativos, tornando o conteúdo “mais próximo da realidade dos alunos”. Nesse sentido, a tecnologia não substitui o professor, mas potencializa sua ação pedagógica, diversificando estratégias e recursos didáticos.

Já Moran (2007), argumenta que a inserção de tecnologias na educação contribui para a construção de aulas mais dinâmicas, interativas e centradas no aluno. Essa concepção é claramente observada nas falas de E2 e E4, que destacam a capacidade do projetor de “dinamizar as aulas” e tornar a aprendizagem “mais interativa”. Para Moran, o uso pedagógico das tecnologias deve ir além do aspecto instrumental, promovendo novas formas de interação, participação e construção do conhecimento.

Kenski (2012), por sua vez, reforça que as tecnologias educacionais transformam o tempo e o espaço da sala de aula, permitindo maior flexibilidade e otimização das práticas docentes. A fala de E8 evidencia esse aspecto ao apontar que o projetor “minimiza o tempo do professor ao transcrever material no quadro”, possibilitando um uso mais eficiente do tempo para a construção do conhecimento. Assim, a tecnologia contribui para uma reorganização do trabalho pedagógico, tornando-o mais ágil e produtivo.

Por fim, Pires (2005) destaca que as tecnologias digitais ampliam as formas de representação dos conteúdos, favorecendo diferentes estilos de aprendizagem. Essa ideia está presente na fala de E7, ao afirmar que o projetor “amplia as possibilidades de representação e compreensão”. Para a autora, o uso de múltiplas mídias favorece a aprendizagem significativa, pois permite que os estudantes estabeleçam conexões mais amplas e diversificadas com o conteúdo.

Dessa forma, ao articular as falas dos participantes com os referenciais teóricos, compreende-se que o projetor multimídia se insere no campo das tecnologias educativas como um recurso que integra linguagens, dinamiza práticas pedagógicas, otimiza o tempo docente e amplia as possibilidades de aprendizagem, consolidando-se como elemento fundamental no contexto educacional contemporâneo.

Significados atribuídos ao projetor como objeto escolar

As palavras dos professores entrevistados, indicam que o projetor multimídia é mais do que um recurso técnico, assumindo um papel significativo na escola. Ele atua como mediador da aprendizagem, facilitando a compreensão dos conteúdos por meio de imagens e apresentações visuais. Também contribui para tornar as aulas mais dinâmicas, promovendo maior participação e interação dos estudantes. Nesse sentido, rompe com práticas tradicionais centradas apenas na exposição oral. Além disso, é percebido como um elemento da cultura material escolar, pois influencia diretamente as práticas pedagógicas. Seu uso permite maior agilidade na apresentação dos conteúdos e otimiza o tempo em sala de aula. Conforme os entrevistados, o projetor multimídia é considerado um recurso essencial para dinamizar e qualificar o processo de ensino-aprendizagem. Para E1, ele contribui principalmente em estudos de caso, permitindo uma leitura rápida do conteúdo projetado e favorecendo a participação dos estudantes. E2 reforça que o projetor integra a cultura material escolar como elemento tangível e dinâmico, auxiliando na transmissão de conteúdo, na dinamização das aulas e na redução do tempo de exposição. Na mesma linha, E3 o reconhece como instrumento motivador, especialmente para jovens das gerações Z e Alfa, por apresentar de forma clara aquilo que desejam aprender. E4 acrescenta que o projetor torna os conteúdos mais visíveis e estimula a participação ativa dos alunos, mantendo-os engajados em comparação às aulas tradicionais. Para E5, nas aulas teóricas, o recurso facilita a compreensão ao apresentar imagens relacionadas ao tema, permitindo maior envolvimento dos

estudantes. E7 destaca que se trata de um recurso inovador e muito importante, pois facilita a apresentação dos conteúdos e melhora a compreensão das aulas. Finalmente, E8 considera o projetor um símbolo de modernização, necessário para facilitar o trabalho docente e aprimorar a apresentação dos conteúdos. As falas também revelam seu caráter motivador, especialmente para estudantes das gerações mais jovens. Isso demonstra uma adaptação da escola às novas formas de aprender. O projetor aproxima o ensino das linguagens digitais presentes no cotidiano dos alunos. Por outro lado, ele também é visto como um símbolo de inovação e modernização do ensino. Representa uma escola que busca atualizar suas práticas pedagógicas. Mesmo não sendo indispensável, potencializa a qualidade do processo educativo. Assim, o projetor configura-se como um artefato que articula função pedagógica e valor simbólico.

As falas apresentadas pelos professores entrevistados, permitem compreender o projetor multimídia como um elemento central da cultura material escolar, articulando dimensões pedagógicas, simbólicas e culturais. Em consonância com (Souza, 2012), os objetos escolares não são meros suportes vazios, mas estruturam práticas e orientam formas de ensinar. Isso se evidencia nas falas (E1, E4, E5), que destacam o projetor como mediador da aprendizagem, ao favorecer a visualização dos conteúdos, a participação ativa e a dinamização das aulas.

Nessa mesma direção, (Souza et al., 2023) afirmam que a cultura material escolar envolve a relação entre objetos, sujeitos e práticas. O projetor, conforme indicado em (E2), reorganiza o tempo didático, acelera a apresentação dos conteúdos e contribui para novas formas de interação em sala de aula. Assim, ele não apenas auxilia o ensino, mas transforma a dinâmica pedagógica, tornando-a mais ágil e interativa.

Enquanto a maioria dos professores atribui ao projetor significados relacionados à modernização do ensino e à melhoria das estratégias didáticas, um dos entrevistados (E6) associou o recurso a dificuldades operacionais que, em sua percepção, tornam o quadro tradicional mais prático para o desenvolvimento das aulas, ao afirmar que: “Prefiro usar o quadro porque o projetor dá muito trabalho para ligar.” Esse resultado demonstra que os significados atribuídos ao objeto escolar são construídos a partir das experiências individuais dos docentes. Desse modo, a fala divergente não contradiz a tendência predominante identificada na pesquisa, mas

revela que a integração do projetor multimídia às práticas pedagógicas envolve fatores que vão além de suas potencialidades didáticas. Em consonância com Dussel (2010), Garcia (2019) observa-se que a utilização das tecnologias educacionais é condicionada pelos processos de apropriação docente, pelas condições de uso e pelos significados que os professores atribuem aos recursos disponíveis em seu contexto de atuação.

Segundo Silva e Souza (2019), os artefatos escolares carregam valores e representações sociais, expressando expectativas sobre inovação e qualidade educativa. Nesse sentido, o projetor representa uma escola alinhada às transformações tecnológicas e às demandas contemporâneas.

Sob a perspectiva da história cultural, Burke (2005) propõe que os objetos devem ser analisados como mediadores de significados. As falas revelam que o projetor produz novas formas de ensinar e aprender, especialmente ao incorporar linguagens visuais e digitais que dialogam com as culturas juvenis, como indicado em (E3).

Além disso, Rocha (2018), ressalta que os objetos escolares influenciam diretamente nas experiências educativas. O projetor, ao facilitar a compreensão e estimular o engajamento (E4, E7), atua como mediador entre o conhecimento e os estudantes, contribuindo para a construção de aprendizagens mais significativas.

Por fim, à luz de Chartier (2002), é possível compreender que o significado do projetor resulta de processos de apropriação. Os professores atribuem a ele funções que vão além de sua materialidade, ressignificando-o como ferramenta essencial para motivar, inovar e qualificar o ensino.

Dessa forma, o projetor multimídia se configura como um artefato da cultura material escolar que não apenas apoia o ensino, mas reorganiza práticas, produz sentidos e simboliza a modernização das experiências educativas contemporâneas.

Projetor multimídia como ferramenta inovadora para as práticas pedagógicas

As falas analisadas permitem interpretar que o uso de projetores é percebido como um recurso pedagógico que amplia a qualidade das aulas, tornando-as mais dinâmicas, visuais e participativas. De acordo com os entrevistados, o projetor multimídia apresenta diversas vantagens pedagógicas, tornando-se um recurso essencial para dinamizar e qualificar o processo de ensino-aprendizagem. Para E1,

ele facilita a compreensão dos estudantes, torna a aula mais rápida e diminui o cansaço do professor ao abordar os conteúdos. E2 acrescenta que o projetor ajuda a manter a atenção dos alunos, reduzindo distrações como o uso de celulares e conversas paralelas, e direcionando o foco para o que está sendo discutido em sala. Na mesma linha, E3 destaca que o projetor permite aos estudantes não apenas ouvir, mas também visualizar os conteúdos, tornando o aprendizado mais dinâmico e facilitando a compreensão, sobretudo em áreas técnicas, além de contribuir para uma melhor gestão do tempo e aproximar os alunos do conhecimento. E4 reforça que, ao expor os conteúdos com maior visibilidade, o projetor estimula a participação ativa dos estudantes e evita a desatenção típica das aulas tradicionais, tornando-os mais engajados. Para E7, o recurso torna a aula mais dinâmica e interativa, ampliando a compreensão dos conteúdos e reduzindo dificuldades que surgem em metodologias sem o uso de tecnologias. Finalmente, E8 observa que, ao apresentar vídeos e imagens, o projetor facilita a compreensão e promove maior participação dos estudantes, que discutem os conteúdos com mais profundidade. Os professores destacam que o projetor facilita a compreensão dos conteúdos, diminui o esforço docente, aumenta a atenção dos estudantes e reduz distrações, como o uso de celulares, além de favorecer maior interação e engajamento. Contudo, também emergem limitações estruturais e técnicas, como a dependência da corrente elétrica, a falta de equipamentos suficientes e problemas de infraestrutura (rede e conexão), que restringem a utilização plena do recurso. Assim, a interpretação geral é que os projetores representam uma ferramenta inovadora e eficaz para potencializar o processo de ensino-aprendizagem, mas sua efetividade está condicionada às condições materiais e organizacionais das instituições escolares.

A análise das falas dos participantes (E1–E8) evidencia que o projetor multimídia se configura como um artefato central na mediação pedagógica contemporânea, permitindo compreender sua inserção no âmbito da cultura material escolar. A partir das contribuições de (Silva; Souza; Castro, 2023), pode-se afirmar que os objetos escolares carregam intencionalidades pedagógicas e expressam modos específicos de organização do ensino. Nesse sentido, o projetor, ao ser mencionado como facilitador da compreensão, dinamizador das aulas e redutor do cansaço docente (E1), revela-se como um dispositivo que reconfigura práticas pedagógicas e redefine a relação entre professor, estudante e conhecimento.

As falas também apontam para a dimensão sensorial e cognitiva do uso do projetor, especialmente quando os entrevistados destacam que “é mais fácil entender quando se vê” (E6) e que a visualização dos conteúdos contribui para uma aprendizagem mais eficaz (E3, E8). Tal perspectiva dialoga com as reflexões de Souza (2023), ao enfatizar que os objetos da cultura material escolar atuam como mediadores do conhecimento, influenciando diretamente as formas de ensinar e aprender. Para a autora, os artefatos não apenas apoiam a prática pedagógica, mas produzem sentidos e orientam experiências educativas, o que se confirma nas falas que associam o projetor à melhoria da compreensão e à participação dos estudantes.

Além disso, a ideia de dinamização das aulas aparece de forma recorrente nos depoimentos (E2, E4, E7), indicando que o projetor contribui para tornar o ambiente de aprendizagem mais interativo e atrativo. Essa percepção está em consonância com (Souza; Garcia; 2019), que defendem que a incorporação de tecnologias na escola amplia as possibilidades didáticas, promovendo maior engajamento dos alunos. O projetor, nesse contexto, atua como um elemento que rompe com a linearidade das aulas tradicionais, permitindo a integração de diferentes linguagens, como imagens, vídeos e apresentações, o que favorece múltiplas formas de apreensão do conhecimento.

Outro aspecto relevante identificado nas falas diz respeito à capacidade do projetor de influenciar o comportamento dos estudantes, reduzindo distrações e aumentando o foco (E2). Essa observação pode ser interpretada à luz de Dussel (2010), que discute como as tecnologias digitais reconfiguram as dinâmicas de atenção e participação no espaço escolar. Para a autora, os dispositivos tecnológicos, ao introduzirem novas formas de interação, contribuem para redefinir os modos de presença dos estudantes, tornando-os mais ativos quando há estímulos visuais e interativos. Assim, o projetor não apenas transmite conteúdos, mas também reorganiza a atenção e o envolvimento dos alunos no processo educativo.

No entanto, a análise também revela limites estruturais significativos, como a dependência de energia elétrica, a falta de conectividade e a escassez de equipamentos (E3, E5, E6). Esses obstáculos evidenciam as desigualdades no acesso às tecnologias educacionais, tema amplamente discutido por (Souza et al., 2023). Segundo os autores, a efetividade dos recursos tecnológicos na educação está diretamente condicionada às condições materiais das instituições, o que implica reconhecer que a presença do projetor, por si só, não garante inovação pedagógica.

É necessário um conjunto de infraestruturas e políticas que assegurem seu uso contínuo e equitativo. Para os autores, a cultura material escolar é marcada por permanências e rupturas, sendo que a introdução de novos artefatos, como o projetor, convive com limitações estruturais que condicionam seu uso. As falas dos participantes evidenciam justamente essa tensão entre potencialidades pedagógicas e restrições práticas, demonstrando que a inovação tecnológica na escola é um processo complexo e desigual. Ademais, a valorização do projetor como ferramenta que aproxima os estudantes do conhecimento e promove maior participação (E4, E8) pode ser relacionada às reflexões de Pires (2005), que enfatiza a importância dos recursos didáticos na construção de experiências significativas de aprendizagem. Para a autora, os materiais utilizados em sala de aula desempenham um papel fundamental na mediação do ensino, contribuindo para tornar o conteúdo mais acessível e relevante para os alunos. Nesse sentido, o projetor se destaca como um recurso que potencializa a interação e favorece a construção coletiva do conhecimento.

Por outro lado, é importante destacar que, conforme apontam Cordeiro e Bencostta (2019), os objetos escolares também expressam relações de poder e organização institucional. A limitação no acesso ao projetor, mencionada pelos participantes, sugere que nem todos os professores têm as mesmas oportunidades de utilizar esse recurso, o que pode gerar desigualdades nas práticas pedagógicas. Assim, o projetor não é apenas um instrumento didático, mas também um indicador das condições materiais e das políticas de distribuição de recursos no contexto escolar.

Por fim, ao considerar o conjunto das falas e o diálogo com os autores, é possível afirmar que o projetor multimídia se configura como um elemento significativo da cultura material escolar contemporânea. Ele não apenas transforma as práticas pedagógicas, tornando-as mais dinâmicas, visuais e interativas, mas também revela desafios estruturais que limitam sua plena utilização. Conforme destacam (Silva; Souza; Castro, 2023), compreender os objetos escolares implica analisá-los em sua dimensão simbólica, funcional e material. Nesse sentido, o projetor representa simultaneamente uma promessa de inovação pedagógica e um reflexo das desigualdades que ainda marcam o campo educacional.

Dessa forma, a discussão teórica aqui desenvolvida evidencia que o uso do projetor vai além de sua função técnica, inserindo-se em um contexto mais amplo de

transformações na cultura escolar. Ao articular práticas, discursos e condições materiais, esse artefato se consolida como um mediador fundamental do processo de ensino-aprendizagem, ao mesmo tempo em que desafia pesquisadores e educadores a refletirem sobre as condições necessárias para sua efetiva integração no cotidiano escolar.

5) CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo realizado, para além de mover os docentes do ISPCaála pondo-os a pensar sobre suas práticas pedagógicas, revela particularidades da cultura material escolar desta instituição. Dentre elas, a própria conceituação sobre cultura material construída durante as entrevistas, desmistificando a ideia de que as tecnologias são meros artefatos isolados no espaço escolar.

Tendo em vista os objetivos estabelecidos inicialmente na investigação realizada, os resultados apontam o que foi possível atingir. O primeiro objetivo específico de compreender como os professores do ensino superior em Caála percebem o projetor multimídia como elemento da cultura material escolar encontra respaldo nos resultados obtidos, mas também revela tensões que merecem análise. Os depoimentos dos docentes confirmam que o projetor é reconhecido como parte integrante da cultura material escolar, não apenas como recurso técnico, mas como artefato pedagógico e simbólico que compõe o espaço físico da sala de aula e condiciona as práticas educativas. Contudo, ao mesmo tempo em que é associado à modernização da escola, à dinamização das aulas e à facilitação da compreensão dos conteúdos, os relatos evidenciam que sua efetividade está limitada pela escassez de infraestrutura tecnológica e pela reduzida disponibilidade do equipamento nas salas de aula. Essa contradição mostra que, embora o projetor seja percebido como componente central da cultura material escolar e como símbolo da incorporação da tecnologia no cotidiano educativo, sua função pedagógica e inovadora depende diretamente das condições materiais e organizacionais locais. Assim, os resultados não apenas confirmam o objetivo da pesquisa, mas também revelam que a valorização do projetor multimídia pelos docentes está atravessada por desafios estruturais que condicionam sua plena integração às práticas pedagógicas.

O segundo objetivo específico de analisar os benefícios e limitações do projetor multimídia como tecnologia educativa no processo de ensino-aprendizagem encontra

respaldo nos resultados da pesquisa, mas também evidencia contradições que precisam ser problematizadas. Os depoimentos dos docentes confirmam que o projetor é amplamente valorizado por sua capacidade de dinamizar as aulas, ampliar a representação dos conteúdos e aproximar os estudantes da realidade por meio de imagens, vídeos, softwares e simulações digitais. É reconhecido como recurso que moderniza a prática pedagógica, promove maior interação e participação dos alunos e contribui para uma gestão mais racional do tempo docente, reduzindo a dependência exclusiva do quadro e do livro. Além disso, é compreendido como parte da cultura material escolar contemporânea, simbolizando a incorporação das tecnologias digitais no cotidiano da sala de aula e fortalecendo a qualidade pedagógica. No entanto, os mesmos relatos revelam limitações significativas que condicionam sua plena utilização: a escassez de infraestrutura, já que nem todas as salas dispõem do equipamento, e as dificuldades formativas, pois nem todos os professores dominam sua manipulação. Essa tensão entre benefícios e limitações demonstra que, embora o projetor seja reconhecido como tecnologia educativa capaz de potencializar a interação, a participação e a eficácia do ensino, sua efetividade depende diretamente das condições materiais e organizacionais das instituições, o que relativiza seu impacto e evidencia a necessidade de políticas de investimento e formação docente para que o recurso cumpra integralmente sua função pedagógica.

O terceiro objetivo específico de identificar os fatores institucionais, técnicos e formativos que influenciam a adoção e o uso eficaz do projetor multimídia nas salas de aula universitárias foi plenamente contemplado pelos resultados da pesquisa, mas também revela contradições que precisam ser problematizadas. Os depoimentos dos docentes evidenciam que, no plano institucional, a escassez de equipamentos e a ausência de políticas consistentes de apoio tecnológico limitam a integração plena do recurso, tornando sua presença restrita a determinados espaços e reforçando a necessidade de maior investimento em infraestrutura e modernização das condições materiais. No plano técnico, emergem dificuldades relacionadas ao domínio do uso do projetor por parte de alguns professores, bem como problemas de manutenção e utilização inadequada, que comprometem a durabilidade e a eficácia do equipamento. Já no plano formativo, os relatos convergem para a importância de capacitações constantes e formações periódicas, reconhecendo que o domínio tecnológico é requisito

essencial para que o professor possa atuar como mediador do processo de aprendizagem e superar resistências diante da inovação. Essa articulação entre infraestrutura institucional, suporte técnico e formação contínua demonstra que o projetor multimídia é percebido como tecnologia educativa relevante, mas cuja efetividade depende diretamente das condições materiais e organizacionais disponíveis. Assim, os resultados não apenas confirmam o objetivo da investigação, mas também revelam que a valorização do projetor está atravessada por desafios estruturais e formativos que condicionam sua plena integração às práticas pedagógicas, evidenciando a necessidade de políticas institucionais mais consistentes para que o recurso cumpra integralmente sua função no processo de ensino-aprendizagem.

Apesar das contribuições apresentadas, esta pesquisa possui limitações que precisam ser reconhecidas. A primeira refere-se à amostra reduzida, composta por apenas oito docentes de três cursos específicos (Engenharia da Computação, Engenharia Informática e História), o que restringe a possibilidade de generalização dos resultados para todo o Instituto Superior Politécnico da Caála. Outra limitação está relacionada ao tempo e às condições de coleta, que não permitiram incluir professores de outros cursos nem ampliar a diversidade de áreas do conhecimento.

Além disso, a própria necessidade de introduzir o conceito de cultura material escolar no início das entrevistas evidencia que muitos docentes não estavam familiarizados com o termo, o que pode ter influenciado a forma como incorporaram a ideia em suas falas. Essa condição, embora metodologicamente controlada, constitui uma limitação, pois revela que o conceito ainda não está consolidado no campo educativo local.

Entre as questões que ficaram sem resposta, destaca-se a ausência de uma análise comparativa entre cursos de diferentes áreas, que poderia revelar variações significativas na percepção do projetor multimídia como artefato da cultura material escolar. Também não foi possível investigar em profundidade o impacto do uso do projetor multimídia na aprendizagem dos estudantes, uma vez que o foco esteve centrado nas percepções dos professores.

Por fim, surgem novas perguntas que transcendem os objetivos iniciais:

- I) Como os estudantes percebem o projetor multimídia como parte da cultura material escolar?
- II) De que forma políticas institucionais de investimento em infraestrutura e formação docente poderiam transformar a efetividade do recurso?
- III) Quais outras tecnologias, além do projetor, compõem a cultura material escolar contemporânea em Caála e como se articulam entre si?

Essas questões apontam para a necessidade de investigações futuras, capazes de ampliar o escopo e aprofundar a compreensão sobre a relação entre tecnologia, cultura material escolar e práticas pedagógicas no ensino superior angolano.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABARBANTE, Cesário José Sanjambo. *Integração do projetor de vídeo na educação: estudo com professores do ensino superior em Angola*. Braga: Centro de Investigação em Educação (CIEd), Instituto de Educação, Universidade do Minho, 2020.

ALMEIDA, Eliane de Sousa; PESSANHA, Eurize Caldas. *Entrelaçando histórias, tecendo memórias a partir de objetos da cultura material escolar*. Revista de Estudos Interdisciplinares, v. 5, n. 4, p. 285-301, jul./ago. 2023. DOI: <https://doi.org/10.56579/rei.v5i4.714>

ALVES, Claudia. *Cultura material escolar: reflexões sobre a pesquisa*. Cadernos de Pesquisa, São Luís, v. 31, n. 4, p. 1-18, out./dez. 2024. DOI: 10.18764/2178-2229v31n4.2024.74. Disponível em: [Cadernos de Pesquisa - artigo completo](#). Acesso em: 25 Maio. 2026.

ALVES, Nilda. *Cultura e cotidiano escolar*. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 9, n. 25, p. 16–27, jan./abr. 2004.

ALVES, Nilda; CALDAS, Alessandra Nunes; ROSA, Rebeca Brandão. *A formação com as imagens: memórias de processos didáticos e curriculares para pensar as escolas hoje*. Revista Interinstitucional Artes de Educar, Rio de Janeiro, v. 2, n. especial, p. 235–252, 2016. DOI: <https://doi.org/10.12957/riae.2016.25509>. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/riae/article/view/25509>. Acesso em: 9 jun. 2026.

ANGOLA. Presidência da República. *Decreto Presidencial n.º 132/17, de 19 de junho de 2017*. Aprova a criação de 9 Instituições do Ensino Superior, de natureza privada. Diário da República, I Série, n.º 98, Luanda, 19 jun. 2017. Disponível em: [LEX.AO – Decreto Presidencial n.º 132/17](#). Acesso em: 9 jun. 2026.

ANGOLA. Instituto Nacional de Estatística. Censo Geral da População e Habitação 2024: Resultados Preliminares. Luanda: INE, 2024.

ANTONIO FILHO, Fadel David; DEZAN, Maria Dalva de Souza. *Metodologias de pesquisa e procedimentos técnicos: considerações para o uso em projetos de pesquisa em Geografia*. Climatologia e Estudos da Paisagem, v. 4, n. 2, p. 18–28, 2009.

ANTÓNIO, Fernando Júnior Adão. *Repensando a educação em Angola na perspectiva colonial*. Dissertação (Mestrado) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Câmpus Goiânia, 2024.

BURKE, Peter. *O que é história cultural?* Tradução de Sérgio Goes de Paula. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. 9. ed. rev. ampl. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

ClAVATTA, Maria. A cultura material escolar em trabalho e educação: a memória fotográfica de sua transformação. *Educação e Filosofia*, v. 23, n. 46, p. 37–72, jul./dez. 2009.

CUSTÓDIO, Cazenga Francisco; CUSTÓDIO, Pedro Balaus. *Tecnologias da informação e comunicação: desafios e contribuições para a educação do século XXI*. *Absolute Review*, v. 11, n. 1, p. 45-60, jul. 2022.

CHARTIER, Roger. *À beira da falésia: a história entre certezas e inquietude*. Porto Alegre: UFRGS, 2002.

CHAVES, Rita. A cidade do Huambo e a expansão do império colonial português. *População e Sociedade*, Porto, n. 43, p. 285-301, 2010.

COSTA, Renata Dariva. *Cinema e audiovisual em Angola pós-independência: educação militante e construção da angolanidade*. Lisboa: Edições Colibri, 2017.

DEPAEPE, Marc; SIMON, Frank. A caixa-preta da escolarização: práticas educativas e cultura escolar. In: SANNA, Roberto (Org.). *The School and Its Many Pasts*. Macerata: EUM Edizioni Università di Macerata, 2023. p. 355–375.

DUSSEL, Inés; QUEVEDO, Alberto Luis. *Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital*. Buenos Aires: Santillana, 2010.

DUSSEL, Inés. *Aprender y enseñar en la cultura digital*. Documento básico del VII Foro Latinoamericano de Educación: TIC y educación: experiencias y aplicaciones en el aula. Buenos Aires: Fundación Santillana, 2010.

FERREIRA, Manuel Muanza. Educação e sociedade em Angola: rupturas e permanências. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 28, n. 74, p. 205–218, maio/ago. 2008.

GONSALVES, Elisa Pereira. *Conversas sobre iniciação à pesquisa científica*. 5. ed. São Paulo: Alínea, 2011.

INSTITUTO SUPERIOR POLITÉCNICO DA CAÁLA. Sobre o ISP CAÁLA. Disponível em: <https://www.ispcaala.com/sobre.php>. Acesso em: 09 out. 2025.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, n. 1, p. 9-43, jan./jun. 2001

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. In: SANNA, Roberto (Org.). *The School and Its Many Pasts*. Macerata: EUM Edizioni Università di Macerata, 2023. p. 353–357.

KENSKI, Vani Moreira. *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. 6. ed. Campinas: Papirus, 2012.

ANGOLA. Lei n.º 17/16, de 7 de outubro de 2016. Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino. Disponível em: <https://lex.ao/docs/assembleia-nacional/2016/lei-n-o-17-16-de-07-de-outubro/>. Acesso em: 24 out. 2025.

LIBERATO, Ermelinda. Avanços e retrocessos da educação em Angola. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 59, p. 1003–1031, out./dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Dn4CYmKD5W5dw4ygQLBCxzN/>. Acesso em: 25 Maio. 2026.

LIMA, Tânia Andrade. Cultura material: a dimensão concreta das relações sociais. *Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi. Ciências Humanas*, Belém, v. 6, n. 1, p. 11-23, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bgoeldi/a/Dn4CYmKD5W5dw4ygQLBCxzN/>. Acesso em: 20 abril. 2026.

LÓPEZ-BELMONTE, Jesús; SEGURA-ROBLES, Adrián; MORENO-GUERRERO, Antonio José; PARRA-GONZÁLEZ, María Elena. Projection of e-learning in higher education: a study of its scientific production in Web of Science. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, v. 11, n. 1, p. 20-32, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/ejihpe11010003>. Acesso em: 9 jun. 2026.

MARTINS DOS SANTOS, José. *Cultura, educação e ensino em Angola*. Edição eletrônica. Braga: Telepac, 1998.

MANZINI, Eduardo José. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, 2., 2004, Bauru. *Anais...* Bauru: USC, 2004. p. 1-10.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de metodologia científica*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MEDA, Juri. A memória escolar como fonte historiográfica. In: SANNA, Roberto (Org.). *The School and Its Many Pasts*. Macerata: EUM Edizioni Università di Macerata, 2023. p. 307–307.

MORÁN, José Manuel. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofelia Elisa Torres (Org.). *Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens*. Ponta Grossa: UEPG/PROEX, 2015. p. 15–33. (Coleção Mídias Contemporâneas, v. 2).

MORAN, José Manuel. *O uso das tecnologias digitais na educação*. Ciência da Informação, v. 26, n. 2, p. 146-153, 1997. DOI: 10.1590/S0100-19651997000200006.

MUENDO, Inocente Coronel André. *A reforma educativa em Angola (2002-2012): reflexões sobre o ensino superior e a formação de professores*. 2022. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/30931>. Acesso em: 25 Maio. 2026.

NÓVOA, António. Imagens públicas dos professores e representações sociais da escola. In: SANNA, Roberto (Org.). *The School and Its Many Pasts*. Macerata: EUM Edizioni Università di Macerata, 2023. p. 306-309.

PAES, Tamara Raiane Rocha; TRINDADE, Joseni Pereira. *A cultura material escolar como fonte para a história da educação*. Anais do Congresso Nacional de Educação – CONEDU, v. 1, n. 1, 2023.

PAULILO, André Luiz. *A cultura material da escola: apontamentos a partir da história da educação*. Revista Brasileira de História da Educação, Maringá, v. 19, 2019. DOI: <https://doi.org/10.4025/rbhe.v19.2019.e065>

PEIXOTO, Joana; ARAÚJO, Cláudia Helena dos Santos. *Tecnologia e educação: algumas considerações sobre o discurso pedagógico contemporâneo*. Educação & Sociedade, Campinas, v. 33, n. 118, p. 13–32, jan./abr. 2012.

PEREIRA, Marcos. *Vídeo didático como tecnologia audiovisual: antecedentes históricos e implicações pedagógico-metodológicas*. Revista Educação, Cultura e Sociedade, 2015.

FERREIRA, Carolin Overhoff. *O drama da descolonização em imagens em movimento: a propósito do “nascimento” dos cinemas luso-africanos*. Estudos Linguísticos e Literários, Salvador, n. 53, p. 177–221, jan./jul. 2016. DOI: 10.9771/2176-4794ell.v0i53.16120. Disponível em: [Portal da Revista Estudos Linguísticos e Literários](#). Acesso em: 20 maio. 2026.

PIRES, Eloiza Gurgel. *A experiência audiovisual nos espaços educativos*. Brasília: Universidade de Brasília, 2005.

ROSSATO, Leonardo Barbosa. *História do cinema e do audiovisual*. Brasília: Editora IFB, 2019.

ROCHA, Heloísa Helena Pimenta. *Cultura material escolar e memória da educação: interrogar o passado educacional*. Revista Brasileira de História da Educação, v. 18, n. 1, p. 1-20, 2018. DOI: <https://doi.org/10.4025/rbhe.v18.2018.e018>

RAMOS, Alexandre; MARTINS, Paulo Miguel. *Biografias do cinema colonial: Angola (1951–1975)*. Lisboa: Edições Colibri, 2015.

SANTOS, Silvana Maria Aparecida Viana; SILVA, Claudia Kreuzberg da; LIMA, Gean Paulo Trabuco; COSTA, Janmes Wilker Mendes; OLIVEIRA, Josiane Portela de; MEROTO, Monique Bolonha das Neves; NARCISO, Rodi; MENDES, Santina Aparecida Ferreira. *O efeito, as direções e abordagens dos recursos multimídia na educação para uma aprendizagem imersiva e individualizada*. Revista Foco, v. 16, n. 11, p. 237-260, 2023. DOI: <https://doi.org/10.54751/revistafoco.v16n11-237>

SACHITOTA, Armando Sanguene; CALULO, José Luís Sabonete. *A educação em Angola e os seus recuos resultantes do Orçamento Geral do Estado alocado ao setor da Educação*. Revista Angolana de Ciências, v. 6, n. 1, 2024.

SAMUELS, Michael Anthony. *A história do ensino em Angola (1878–1914)*. Luanda: Mayamba, 2011.

SANTOS, Laura Cericato; GARNICA, Roseli Aparecida. *Cultura material escolar: contribuições para a história da educação matemática*. Revista Brasileira de História da Educação, Campinas, v. 11, n. 3, p. 75–101, 2011.

SILVA NETO, Teresa José Adelina da. *História da educação e cultura de Angola: grupos nativos, colonização e a independência*. Chamusca: Zaina Editores, 2010.

SILVA, J. P.; SANTOS, M. R. *O uso de tecnologias digitais no ensino de Biologia: percepções docentes e desafios pedagógicos*. Revista Educação e Tecnologia, v. 15, n. 2, p. 45-58, 2021.

SILVA, Vera Lúcia Gaspar da; SOUZA, Gizele de; CASTRO, César Augusto. *A cultura material escolar e os artefatos pedagógicos: reflexões históricas sobre objetos e práticas de ensino*. Revista Brasileira de História da Educação, Maringá, v. 23, p. 285-310, 2023. DOI: <https://doi.org/10.4025/rbhe.v23.2023.e267>

SILVA, Vera Lucia Gaspar da; SOUZA, Gizele de. *Objetos de utilidade prática para o ensino elementar: museus pedagógicos e escolares em debate*. In: SILVA, Vera Lucia Gaspar da; SOUZA, Gizele de; CASTRO, César Augusto (Org.). *Cultura material escolar em perspectiva histórica: escritas e possibilidades*. São Luís: EDUFMA, p. 114-137, 2014

SILVA, Vera Lucia Gaspar da; SOUZA, Gizele de. *Cultura material escolar: objetos, práticas e memórias*. Educar em Revista, Curitiba, n. 52, p. 15-30, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.34821>

SILVA, João. *Televisão angolana e memória coletiva: a TPA como espaço de construção histórica*. Luanda: Mayamba Editora, 2020.

SIQUEIRA, Sirlene Cristina de Almeida; SILVA, Micael Campos da; BEZERRA, Francisco Damião. *Recursos multimídia para a educação: evolução, aplicação e impacto na aprendizagem do século XXI*. 2025. Artigo (Curso de Tecnologias Emergentes em Educação) – Must University. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.15887210>

SOUZA, Gizele de. *História da educação e materialidades: recolhas e escolhas em pesquisas*. Revista Brasileira de História da Educação, v. 23, p. 1-20

SOUZA, Gizele de; CORDEIRO, Andréa Bezerra; BENCOSTTA, Marcus Levy; NERY, Ana Clara Bortoleto. *História da educação e materialidades: recolhas e escolhas em pesquisas*. Revista Brasileira de História da Educação, v. 23, 2023. DOI: <https://doi.org/10.4025/rbhe.v23.2023.e266>

SOUZA, Gizele de; GARCIA, Gecia Aline; CORDEIRO, Andréa Bezerra; BENCOSTTA, Marcus Levy (org.). *Fontes, enredos e acervos: cultura material escolar em pesquisa(s)*. Curitiba: Appris, 2019.

SOUZA, Gizele de; GARCIA, Tânia Maria F. Braga; CORDEIRO, Tiago; BENCOSTTA, Marcus Levy (org.). *Cultura material escolar em perspectiva histórica: escritas e possibilidades*. Vitória: Edufes, 2019.

SOUZA, Gizele de; SILVA, Vera Lúcia Gaspar da. Artefatos escolares e saberes em apresentação: estudos de cultura material. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 35, n. 76, p. 7-12, jul./ago. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.68421>

SOUZA, Rosa Fátima de. *Vestígios da cultura material escolar*. *Revista Brasileira de História da Educação*, Maringá, v. 7, n. 2, p. 11-14, maio/ago. 2007.

TCHIKONDO, Ivanildo Lino João dos. *O impacto da Universidade do Huambo no desenvolvimento do Planalto Central de Angola*. 2015. Dissertação (Mestrado em Comunicação, Arquitetura, Artes e Tecnologias da Informação) – Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa.

VALENTE, José Armando. *O computador na sociedade do conhecimento*. Campinas: UNICAMP/NIED, 1999. Fonte:

VIDAL, Diana Gonçalves. *A cultura material da escola: apontamentos a partir da história da educação*. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, n. 1, p. 7-32, 2001.

ZAU, Filipe. *A Igreja, o Estado e o ensino colonial*. Delagoa Bay WordPress, 2011. Disponível em: <https://delagoabayword.wordpress.com/2011/03/29/a-igreja-o-estado-e-o-ensino-colonial-por-filipe-zau/>. Acesso em: 2 maio 2025.

APÊNDICES

APÊNDICE A– ROTEIRO DE ENTREVISTA



ROTEIRO DE ENTREVISTA

Tema: percepção dos professores do ensino superior em caála/angola sobre o uso do projetor multimídia como tecnologia escolar

Participantes: Professores do Instituto Superior Politécnico da Caála

Preâmbulo da Entrevista

Meu nome é Serafim Braga, estudante da UNESP frequentando o curso de Pós-Graduação (mestrado) em Educação e estou efetuando um estudo sobre percepção dos professores do ensino superior em caála/Angola sobre o uso do projetor multimídia como objeto tecnológico da cultura material escolar e sua aplicação no processo de ensino e aprendizagem. E penso eu que devido a sua experiência profissional e de vida, você poderia me ajudar muito. Poderia por favor me conceder uma entrevista sobre este assunto? Está bem, e muito obrigado por teres aceite, mas gostaria de lhe dizer que pretendo gravar esta conversa como forma de poder guardar as informações que você poderá me dar, mas queria salientar, que a sua personalidade será eticamente salvaguardada, independentemente das informações que você poderá me passar nesta conversa. Me permite gravar esta conversa? Muito obrigado.

Objetivo da Entrevista: Analisar a percepção dos professores do ensino superior em Caála/Angola sobre o uso do projetor multimídia como recurso tecnológico da cultura material escolar e sua influência no processo de ensino e aprendizagem.

1. Dados de Identificação

Nome (opcional):

Idade:

Tempo de experiência docente:

Disciplina (as) que leciona:

Formação Acadêmica:

2. Experiência com o projetor multimídia

O (a) senhor (a) utiliza projetor multimídia em suas aulas? Com que frequência?

Com que objetivo utiliza o recurso ao ensinar?

Quais tipos de conteúdo costuma apresentar com o projetor?

Como aprendeu a utilizar esse recurso? Recebeu algum tipo de formação?

3. Percepção sobre o uso pedagógico

O que o(a) senhor(a) considera como vantagens do uso do projetor multimídia no processo de ensino e aprendizagem?

Há limitações ou dificuldades que o(a) senhor(a) enfrenta ao utilizar esse recurso?

O projetor contribui para a participação dos estudantes? De que forma?

4. Cultura material e cotidiano docente

Quais recursos materiais considera mais adequados para suas aulas?

O que o projetor multimídia representa para a sua área de ensino: um recurso pouco necessário, um símbolo de modernização, ou algo distante da prática docente?

Como o projetor multimídia se insere na rotina da sala de aula?

O(a) senhor(a) considera o projetor um elemento da cultura escolar? Por quê?

Considera que o uso do projetor contribui para valorizar ou transformar a cultura material escolar existente?

Quais objetos ou materiais melhor representam a cultura material escolar na sua disciplina?

Há outros recursos tecnológicos que o(a) senhor(a) utiliza com frequência?
Como eles se articulam com o projetor?

5. Sentidos atribuídos e memória docente

O uso do projetor mudou sua forma de ensinar ao longo dos anos? Como?

Há alguma experiência marcante que o(a) senhor(a) gostaria de compartilhar relacionada ao uso do projetor?

Como o(a) senhor(a) imagina o futuro do uso de tecnologias como o projetor na educação superior em Angola?

6. Perguntas Finais

O que poderia ser melhorado em termos de infraestrutura ou formação para potencializar o uso projetor multimídia?

Há algo mais que gostaria de acrescentar sobre o tema?

Desfecho

Muito obrigado pelo tempo dispensado, entretanto irei ouvir atentamente a gravação, e em caso de alguma dúvida, poderei voltar para conversarmos novamente. Está bem? Muito obrigado e até a próxima.

Apêndice B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Eu, _____, declaro que fui devidamente informado(a) sobre os objetivos, procedimentos, riscos e benefícios da pesquisa intitulada ***“percepção dos professores do ensino superior em caála/angola sobre o uso do projetor multimídia como tecnologia escolar”***, conduzida por Serafim Júlio Kanaca de Braga, vinculado(a) à UNESP-Universidade Estadual Paulista.

Estou ciente de que a pesquisa consiste na realização de uma entrevista semiestruturada, com duração aproximada de 15 a 30 minutos, podendo ser gravada mediante minha autorização. Compreendo que minha participação é voluntária e que posso desistir a qualquer momento, sem qualquer prejuízo ou penalidade.

Fui informado(a) de que os dados coletados serão utilizados exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, sendo tratados com sigilo e confidencialidade. Nenhuma informação que permita minha identificação será divulgada, e os resultados da pesquisa poderão ser publicados de forma anônima.

Reconheço que não há riscos físicos ou psicológicos envolvidos, e que minha participação poderá contribuir para o avanço das discussões sobre o uso de tecnologias no ensino superior em Angola.

Declaro, portanto, que autorizo minha participação na pesquisa, conforme os termos acima descritos, e que recebi esclarecimentos suficientes para tomar esta decisão de forma livre e consciente.

Local e data: _____

Nome do participante: _____

Assinatura do participante: _____

Assinatura do pesquisador: _____

ANEXOS

ANEXO A- DECLARAÇÃO DO COMITÉ DE ÉTICA



CAÁLA
INSTITUTO SUPERIOR POLITÉCNICO
SERVIÇOS CIENTÍFICOS E PÓS-GRADUAÇÃO
DECLARAÇÃO DO COMITÉ DE ÉTICA

Protocolo N° 085/2026

Orientadora: Ana Clara Bortoleto Nery, PhD.
Co-orientador,

Equipa: Serafim Julio Canaca de Braga

Título: Percepção dos professores do Ensino Superior na Caála/ Huambo- Angola sobre o uso do Projector multimídia como tecnologia escolar

Este projeto foi aprovado em seus aspectos éticos e metodológicos de acordo com o regulamento de ética do ISPC aos 27 de Novembro de 2025.

Obs: Em caso de reprovação, ao ser remetido para análise por esta comissão, o remetente deverá destacar todas as recomendações realizadas e sugeridas pelo Comité de Ética em Pesquisa. Para demais dúvida, contactar o Departamento para os Assuntos Científicos e Pós-graduação do Instituto Superior Politécnico da Caála.

PARECER DETALHADO

Protocolo: recomentado

Título do Projeto: Percepção dos professores do Ensino Superior na Caála/ Huambo- Angola sobre o uso do Projector multimídia como tecnologia escolar

Recomendações:

- Alinhar o título com os objectivos gerais
- Melhorar a justificativa; e definir os critérios de inclusão e exclusão do estudo

Conclusão:

- O estudo possui deficiências, porém pode ser continuado por melhorias metodológicas

Caála, Janeiro de 2026

O Presidente do Comité de Ética
Arlindo da Costa Monso, PhD.
Professor Auxiliar